Wyzwolenie dziecka.

Czasy dzisiejsze mają pod niejednym względem oblicze bardzo szczególne. Na brak haseł skarżyć się nie mogą, ale bogactwu temu towarzyszy zarazem opłakany niedostatek w urzeczywistnianiu myśli szczytnych, w sposobach, któreby twardo i zmudnie wiodły po przez pokolenia do upragnionego wszystkim celu. Wyzwolenie — zyskanie wolności przez jednostkę i ogół, naród i ludzkość — pali się, jako słońce na szczycie południowym, nad życiem naszym, niestety również, jak ono dalekie.

Chwilami, kiedy nam dusze zaciążą od brzemienia idei, zastanowienie schodzi na nas, jak obłok z wysoka i zpoza jego zasłony oglądamy wszystko, co jest i nic w tym dojrzeć nie możemy, nie z tego, co być winno, co będzie.

Obchodzimy smutnym spojrzeniem myśli tę całość, która się zowie społeczną i warstwy, poszczególne ją składające —i nic, nic... Ani to pokolenie, które już schodzi do grobu, ani to, które jest w pełni sił, ani to, które dorasta, ani to nawet!..

Tu i owdzie jednostka, garstka wreszcie, ale ci właśnie wiedzą najlepiej o tym, co jest poza nimi...

Oczywiście, można obniżyć poziom wymagania, poczynić zastrzeżenia w prawo i lewo, a wtedy obraz wyda nam się jaśniejszym...

Ale po co—po co?

Czyż nie to właśnie, ta wieczna nasza pobłażliwość, ta nieszczerość wobec samych siebie, czyż nie ona źródłem się stała najszkodliwszego optymizmu, który nam oczy przesłania na ciężką prawdę: że wszędzie *zacząć musimy od podstaw?*

Na to, żeby człowiek dzisiejszy, wplątany już w sieć bezlicznych kompromisów, zajęć i spraw codziennych, stał się takim, jakim go mieć pragniemy, na to trzeba poprostu—*cudu*. Tak, tego jedynego, którego jeszcze spodziewać się mamy prawo, jedynego rzeczywiście możliwego *cudu przejrzenia*. Potrzeba chwili, którąby bezlitośną dłonią rozdarła mu całą oćmę ciasnego zadowolenia i aż w głąb samą duszy, rzuciła piorun palący. Chwili, którąby mu bez osłonek, do końca wypowiedziała prawdę: że nikczemnością jest przestawać na małym, tchórzostwem — nie sięgać po wszystko i kłamstwem — wszelka połowiczność.

A iluż, przeżywszy nawet taką chwilę, usiłuje ją zatrzeć w sobie jaknajprędzej, byle tylko nie myśleć, byle nie niepokoić się daremnie!... Zwyczajną takich wymówką jest, że „co ja jeden zdołam...“ Najlepsi z pomiędzy nich wyszlachetniają o jedno cierpienie więcej, ale i ono tylko ich zgnębi, od życia odsunie, a w kruszec szczery duszy ich nie przetopi...

Tak czy inaczej, *o cud* opierać się w trudzie społecznym nie można. Tu trzeba mocno spojonego łańcucha czynów, którego oba końce muszą zaczepić o grunt pewny, niezłomny. Swiadomość niesłychanych trudności, jakie napotkać musi wszelka walka o wolność w sferze ludzi dojrzałemi zwanych, nie może osłabić wysiłku bojowego. Ale natomiast musi nas coraz wyraźniej kierować ku temu *początkowi*, który dziś, nieraz lekceważony, czasem tylko półwiednie dotyka-

ny, nigdy jednak nie znajduje bezwzględnie koniecznego uznania.

Mówimy przecie niejednokrotnie, że trzeba nowe gotować pokolenia. Ale rzadko zdajemy sobie sprawę z tego, że to jest *niemal wszystkim*, że jeśli o sobie możemy nieraz mówić ze zwątpieniem, to niechby przynajmniej była pewność co do tych, którzy idą. A nadto zazwyczaj następców naszych zaczynamy uważać dopiero w chwili, kiedy się stają „młodymi.“ Wtedy na gwałt przypuszczamy ich do toczącej się walki społecznej, na gwałt „uświadamiamy“ ich i nie widzimy, że już wtedy nawet *zapóźno*...

Zapewne, stwierdzać zresztą niepotrzeba, że wyjątkowe jednostki przemogą wszystko, że wyjątkowo silni nie dadzą się złamać ani złym wychowaniem ani nauką ogłupiającą. To jest absolutną prawdą, od wieków już dobrze wyczuwaną, że dla takich jednostek nie trzeba ani praw szczególnych ani troskliwie dobranych ram społecznych, one siłą rozrostu swego, którego nic wstrzymać nie zdoła, rozpierają wszelkie przeszkody, zrywają wszelkie więzy i przejawić się, zaznaczyć, ślad wycisnąć muszą.

Ale to jest również cud i w dziedzinie cudu leży istotnie całe życie takich ludzi. A my tu mówimy o atmosferze, którą wytwarza ogół i o tej, w której żyć musi, z której mu płyną wszystkie pomoce i przeszkody. Tamto dzieje się *pomimo* wszystkiego zła, które krępuje i dzięki tylko dostatecznej energji *zwalczania* go na każdym kroku. Ale nikt nie powie, żeby jakiekolwiek skrępowanie było pożyteczne i jakakolwiek walka potrzebna, oprócz tej, która płynie z samego człowieka.

I tak młodzież nasza, na ogół biorąc, dostaje się w życie społeczne już z tym całym uszczerbkiem wewnętrznym, który się w niej wytwarzał powoli, z roku

na rok, w miarę, jak *kajdany dzisiejszego wychowania i nauczania* coraz głębiej w nich się wrzynały.

Tu jest początek, tu zaczyn i ku niemu prowadzi nas konsekwentnie każda myśl o społeczeństwie, skądkolwiekbyśmy ją snuć zechcieli.

Patrząc na dzieci, mówimy przeważnie: „jeszcze czas...“ Ale nie zastanawiamy się nad tym, że tak samo moglibyśmy powiedzieć, pracując na roli, a widząc jak z każdym rokiem marniejszy wydaje kłos, że na poprawę ziemi czas jeszcze. Dusza dziecięca to grunt i bez ulepszeń w nim samym daremno będziemy lepszych czekali zbiorów.

Wymówiłem słowo: *początek.* Muszę się usprawiedliwić—zbyt wielką ma ono wagę. I wiem, że jeśli poczęcie się wszelkiej sprawy ludzkiej przeniesiemy w duszę dziecka, to przez to bynajmniej nie chwyciliśmy jeszcze wątku i nie możemy odetchnąć: nareszcie!...

Jakie czynniki składają twórczo duszę przychodzącego na świat człowieka, jaki związek jej z zasobem duchowym tych dwojga, którzy go do życia powołują—oto tajemnice, które jeszcze ciężkim głazem przygniatają świadomość naszą. To pewna (i uznać to musiała najściślejsza psychologja) że człowiek nie zjawia się widocznie, jako niezapisana karta, że owszem przynosi z sobą treść zasadną, najistotniejszą swoją naturę wewnętrzną — i ta się przemienić, przetworzyć nie da. Tu granice, tu kres dla wszelkich z zewnątrz usiłowań, choćby w najczystszej i najmocniejszej uderzyły postaci. Tu uszczuplenie doniosłości najdoskonalszych nawet czynników wychowawczych.

Ale niemniej jasną jest rzeczą, że na to, aby poznać granice wpływu, urabiającego duszę, musimy go wreszcie doprowadzić do stopnia najwyższej mocy.

Niech się przejawi to, co jest ukryte, niechaj się zdradzi to, co naprawdę stanowi duszę. Tej zresztą zasady trzymają się już dzisiaj wszystkie nowe sposoby pedagogiczne—i według nich dziecko samo już wskazuje nauczycielowi, a ten schodzi tylko do roli, należałoby powiedzieć: podnosi się do roli *intuicyjnego rzeczoznawcy duszy.*

W metodach pedagogicznych odbywa się niewątpliwie ciągły pochód ku lepszemu, ciągłe znijście w głąb tajemnicy dziecka.

Jednakże tym się jeszcze zaspokoić nie możemy. Społeczne znaczenie pedagogji jest zawsze jeszcze niesłychanie małe. To, czego się tutaj domagamy, ścisłe *powiązanie sfery wychowawczej z całością życia społecznego*—nie wiem, czy przyświeca którejkolwiek z naszych instytucji uczących.

Trudności znowu ogromne. Jesteśmy niby w błędnym kółku. Bo naprzód rodzice, to przecie ci sami „dorośli,“ którzy na ogół tak obcy są rzeczywistej walce o wolność. A mają przytym takie absolutne, w każdej chwili na uczucie gotowe powołać się prawo!

Najdzielniejsi reformatorzy—wychowawcy muszą się istotnie układać z potężnym czynnikiem rodzicielskim, muszą z nim do pewnego stopnia w kompromisy wchodzić i bardzo rzadko udaje im się wyrwać dziecko zupełnie z pod ich wpływu. A jednak wytwarza się przez to znowu połowiczność.

To bowiem nie ulega najmniejszej wątpliwości, że dziecko stanowi odrębne, samoistne indywiduum, nie tylko pod względem fizycznym, ale więcej jeszcze pod względem duchowym. Dla tego, który podejmuje ideę nowego wychowania, musi być przedewszystkim jasnym, że prawie zawsze stanąć mu trzeba opornie przeciwko rodzicom, jako istotom zupełnie obcym tej, której dali życie.

Jestto tragedja, której źródło niekoniecznie w tym, że „starzy“ nigdy pojąć „młodych“ nie mogą. Poza tym jest głębiej jeszcze *fatalna wina* rodzących, którzy na najdostojniejszy akt wydania nowego człowieka nie mają żadnej racji wewnętrznej, żadnego wewnętrznego prawa. Tam, gdzie w łączeniu się, mającym krzewić życie, bodźcem jest niemal wszystko, prócz tego, co być powinno—nie dziw, że nie ma żadnego nawiązania istotnego. Dziecko w przeważającej ilości urodzeń „prawych“ przestało być koniecznością, widomym symbolem skojarzonych żywiołów płomiennych, a stało się wypadkiem, raczej odpadkiem interesu małżeńskiego.

Nie wynagrodzi tego żadna miłość następna ze strony ojca czy matki. To jest *szkoda duchowa*, w wieczności zadana rana, która się potym leczyć musi przez wieki rozwoju człowieczego.

I znowu uderzyliśmy w punkt, który dalsze zakreśla granice. Nie można istotnie zamarzyć o pełnym wyzwoleniu dziecka, póki poczęcie jego, wezwanie duszy jego w ciało, w takich odbywa się warunkach. Ale tym samym raz jeszcze stwierdzamy, jak się w tej trosce o dziecko, o człowieka przyszłego, ogniskuje przemiana wartości wszelkich — duchowych i społecznych.

W dzisiejszym stanie rzeczy należałoby zdobyć absolutne prawo stanowienia o dziecku *wbrew* rodzicom (o ile zachodzi potrzeba), prawo oddzielenia go od czynników, które, nawet może w najlepszej intencji, tylko szkodliwie oddziaływać mogą i umieją.

Tak zresztą każdy przychodzący z nową ideą musiał wnosić w rodzinę rozłam i przychodził „rozłączyć człowieka przeciw ojcowi jego, i córkę przeciw matce jej...“

Ale oto znowu myśl wokoło nas krąg zaczarowany kreśli, w błędnym zamyka nas kółku.

Gdzież są bowiem ci, którzy wezmą na się owo zesłanie, pełne ciężkiego, tragicznego trudu?.. Wszakże znowu szukać ich musimy z pośród owych ludzi, o których wiemy, jak obcy są pełnej idei wyzwolenia.

Stąd to pochodzi, że łatwiej się znajdą zwolennicy nowych zasad nauczania, tacy, którzy będą „najpostępowsi" w stosowaniu ostatnich wyników badań psycho-pedagogicznych. Ale ci sami za *utopję* lub za herezję uważają żądanie, aby wychowanie całe zogniskowane było koło zdobycia pełnej wolności. I ci sami niebezpiecznym ogłoszą dążenie, iżby dzieci już wprowadzać w atmosferę wychowawczą taką, z której wyniosą *poczucie koniecznej walki.*

A ja sądzę jednak, że tylko to, tylko urzeczywistnienie tego warunku, nada wreszcie wychowaniu doniosłość prawdziwie społeczną.

Trzeba się tylko pozbyć lękliwości i zresztą pojąć, że nie miałoby to być wprowadzenie polityki czy partyjności do wychowania. Dwie są bowiem drogi, któremi należy już od dziecka rozpalać w człowieku miłość wolności i mocną wolę ujrzenia jej wszędzie wokoło.

Jedna — to oczywiście rozsnucie naokół duszy dziecięcej, wolnej, swobodnej atmosfery. Miłość zrodzić się może tylko przez poznanie, to, co dziecko ma ukochać, poznać musi w najczystszej, niezmąconej postaci. Wyczucie najstraszniejszej krzywdy, jaką człowiek człowiekowi wyrządzić może, przez pozbawienie go wolności — wniknięcie (zrazu uczuciem tylko) w niesprawiedliwość, tkwiącą w wyzysku społecznym czy politycznym, słowem nawiązanie najściślejszej łączności między ogniskiem wychowawczym a dolą i niedolą całości społecznej i wszechludzkiej, oto droga, po

której idąc, dziecko samo zdolne będzie zebrać wszystkie kwiaty miłości i nienawiści.

Drugą zaś drogą jest wyzwolenie dziecka od wszelkiej nauki, która sama zaprzeczeniem byłaby wolności. Tu przedewszystkim należałoby usunąć bezwzględnie naukę jakiegokolwiek, gotowego *systemu religijnego*. Religja, na wyłączności oparta, zaprzeczająca innym prawdy, wciśnięta w żelazne formy pytań i odpowiedzi, to wróg zdolności tym jaskrawszy, że bezpośrednio dotyka *życia duszy*.

Nie godzę się jednak z temi, którzy w sferę wewnętrznej religijności wprowadzić chcieliby zimny sztylet racjonalizmu.

W jakiż sposób rozpalimy w duszach żądzę ofiarnej walki, czym zdołamy roziskrzyć oczy dziecięce dla wielkich dążeń i życia podniosłego — jeśli pominiemy niedościgłe wzory ofiar i wysileń, bez względu na to, jakim prawdom dojrzanym składane były na ołtarzu?... I gdyby nawet w niejednym trudno już było oddzielić fantazję od t. zw. prawdy historycznej—zostawmy lepiej na wiek późniejszy krytyczne sądzenie rzeczy, a nie zabijajmy wrodzonego dzieciom pociągu do nadzwyczajności, zamiłowania do bohaterstwa, choćby i z cudownością powiązanego. Życie i słowo tych, którzy ukochali Najwyższość, niechaj dzieciom zbliżone będą w najczystszym, żadną mgłą dogmatyczną nieosłonionym kształcie. A czy ów szczyt umiłowany nazywali Bogiem, czy widzieli go w Prawdzie objawień naukowych czy w Natchnieniu piękna, nie o to idzie. Każdy z nich miał w głębi zrodzoną, niezachwianą *wiarę* i każdy miał *zapał*, unoszący go w walce ponad wszelkie zapory i każdy gotowość *ofiary* ze wszystkiego niższego na rzecz dojrzanej i zapalonej przez się gwiazdy jutrzennej.

Niechaj te trzy słońca rozpłoną w duszy dziecka, o resztę możemy być spokojni.

Nie w przedmiocie nauki tym czy owym, jeno w sposobie ujęcia świata, życia i zjawisk jego, dotychczasowej drogi poznawczej, znajdzie się rękojmia takiego właśnie wychowania. Zamiast wystudzonych (jak dziś) umysłów, pchniemy wtedy na tor bojowy życia gorącym duchem zorężnioną młodość.

Trzeba się tylko (raz jeszcze to mówię) pozbyć zbytecznej lękliwości. Musimy wyznać otwarcie, że jak różne są w społeczeństwie grupy przekonaniowe, jak jedna od drugiej nieraz oddzielona jest niczym niewypełnioną przepaścią — tak i *ogniska wychowawcze niech wreszcie staną się szczerym różnic tych wyrazem!* Nie bądźmy obłudni ani się drapujmy w niemożliwą dla żywego „bez stronność.“ Uwierzmy w konieczność odrębności swojej i przejawmy ją od razu u podstaw wszelkiej pracy społecznej, tam gdzie się walka o duszę dziecka toczy! Stańmy się wreszcie takiemi, abyśmy mogli śmiało zapragnąć *upodobnienia sobie dzieci swoich!*

Ostrożnym wahaniem się między wszystkim a niczym, zapalamy tylko świeczkę obecnemu stanowi rzeczy. Powiedzmy otwarcie, że tworzyć chcemy szkołę dla tej przyszłości, która musi być podług upragnień naszych!...

Rozumiem dobrze trudności. Są poprostu ogromne. Zasadzają się na każdy niemal krok urzeczywistnień w tej sferze. Po za temi, o których już wspomniałem, a które są wypływem wewnętrznych braków społecznych, istnieje nadto żelazny, wrogi opór—z zewnątrz.

Rząd hiszpański, niszcząc osobistość Ferrera, miał dziwne złowieszcze ujęcie sedna wszelkiego przewrotu. Uczynił zresztą to, co w momentach nie tak ja-

skrawych, mniej barbarzyńsko czyni rząd każdego państwa. Każde bowiem przestrzega ściśle zasady, że wychowanie—w prywatnych nawet ogniskach, musi być pod kontrolą czynników państwowych. Nie o dozór nad pedagogicznym uprawnieniem wychowawców, tu idzie w rzeczy samej o coś niesłychanie istotniejszego: o podciągnięcie wszelkich realizowanych w społeczeństwie idei wychowawczych pod jeden, nieugięty strychulec państwowy.

Oto w jaki sposób (dzieje się tak zresztą niemal zawsze) strona przeciwna wskazuje nam sama grozę, jaką wyczuwa w nowych dążeniach wychowawczych. A równocześnie sama nam się jasno oświetla, jako główne źródło przeszkód i uniemożliwień.

Tak się nareszcie rozłamuje owo błędne koło, w którym dotąd widzieliśmy się zamknięci. Nawiązuje się mocna, nierozerwalna nić między walką o wyzwolenie dziecka i tą, która na wszystkich punktach toczyć się musi o wolność powszechną.

Tu operować trzeba nieraz materjałem starym, niepewnym—aby jednakże wzmocnić tamtę placówkę, na której *nowych ludzi ku nowemu* przysposobi się *życiu.*

Andrzej Baumfeld.

Sądy dzieci o samych sobie.

Najcenniejszym tryumfem dla wychowawcy i nauczyciela jest wywołanie pracy dziecka nad samym sobą, połączenie jego samodzielnych wysiłków z usiłowaniami, tych co pracują nad nim. Jestto właściwie nawet niezbędny warunek pomyślnych rezultatów wychowawczego systemu: póki dziecko samo tego nie zechce, najgienjalniejszy pedagog nie zdoła ani jego umysłu rozwinąć i zbogacić, ani jakiejkolwiek zalety w charakterze jego zaszczepić.

Poniekąd uznawali to i pedagogowie starej daty, skutkiem czego usiłowali oddziaływać na to, co jest dźwignią wychowania t. j. na wolę dziecka. Różnica systemu polegała i polega na tym, że działano na nią tylko zewnętrznym naciskiem i pośrednią podnietą t. j. przy pomocy nakazów i zakazów, kar i nagród, groźb i obietnic, stopni, emulacji i t. p. Wszystkie te bodźce wykażą całą swoją nikłość i obosieczność, gdy je zestawimy z najcenniejszym i najskuteczniejszym bezpośrednio do celu zmierzającym systemem skłaniania dzieci do świadomego i planowego, systematycznego wysiłku zmierzającego wprost do przyswajania wiadomości i umiejętności, pozbywania się wad i słabostek a nabywania upragnionych zalet i uzdolnień. Gdzie własny sąd dziecka wykrywa w nim samym zarówno słabe i ujemne, jak dobre strony, ocenia je

i krytykuje, gdzie świadoma wola jego pokonywa trudności i podnieca odwagę i wytrwałość, gdzie ono nie ulega biernie woli starszych lecz chce tego samego, i z tych samych przyczyn, tam zbytecznemi stają się kontrola, gderanie i karanie, a na ich miejsce występuje obustronne harmonijne współdziałanie nauczyciela z uczniem, wychowawcy z dziećmi.

Pedagogowie starej daty — stanowiący i dziś jeszcze olbrzymią większość, z góry odrzucają wszystkie takie systemy jako nieziszczalne utopje. Wedle ich zdania niemożliwą jest rzeczą podnieść dzieci do tego wysokiego poziomu zwłaszcza dzieci młodsze i, jeśli nie dla wyższych klas, to co najmniej dla niższych poczytują system kar, nagród i stopni jako nieodzowną konieczność. Na szczęście jednak wychowawcy nowoczesnego pokroju nie poprzestając na akademickich dyskusjach zaczęli konsekwentnie stosować w postępowaniu z dziećmi system oparty na powyższych zasadach i dzięki temu zdobyli już szereg faktycznych, nie dających się obalić argumentów świadczących nietylko o możliwości lecz o celowości tej zasadniczej reformy wychowawczej.

Wiąże się ona ściśle ze skasowaniem stopni. To ostatnie naturalnie nie może pozostać tylko reformą formalną usuwającą z dzienników szkolnych cyfry od pałki do piątki, a zastępującą je innemi środkami porównywania dzieci i ich postępów między sobą. Rzeczą istotną i zasadniczą jest odjęcie ocenom postępów naukowych ich znaczenia jako podniet próżności i emulacji, sposobu wynoszenia jednych, poniżania i piętnowania drugich, kategoryzowania dzieci i ustanawiania między niemi hierarchji. W jakiejkolwiek formie dzieci i ich rodzice dowiadywać się będą o wartości swej pracy, swych postępów, o zadowoleniu lub niezadowoleniu nauczycieli z ich zachowania się, pilności

i t. d.—winny one przedewszystkim uważać otrzymywane oceny jako informacje, wskazówki, środki porozumiewania się między nauczycielem i uczniem, szkołą i domem, a nie jako pięcioszczeblową drabinę, po której wspinać się mają, by się wynieść nad kolegów i rówieśników.

Znane mi są bliżej dwie szkoły — jedna męska druga żeńska, gdzie system ten stosowany jest konsekwentnie i znane mi są jego rezultaty. W szkole żeńskiej wprowadzono najprzód tylko dwa razy do roku oceny w formie charakterystyki. Każdy nauczyciel i nauczycielka wpisywali te uwagi, które im obserwacja uczenicy nastręczyła. Z czasem skrócono te cenzury pozostawiając w nich tylko dwie miary: *dostateczną*, dla tych, które odpowiadały wymaganiom, *niedostateczną* dla pozostających niżej poziomu klasy, zostawiając możność notowania specjalnych uwag w razie życzenia nauczycieli oraz obowiązek ustnych wyjaśnień, udzielanych uczenicom. Rozumie się samo przez się, że stopień niedostateczny stanowi zawsze dla rodziców i dziecka ostrzeżenie, że pewne braki trzeba bądź to dodatkową nauką, bądź zwiększoną pilnością uzupełniać, jeżeli nie uznaje się raczej za rzecz pożądaną opóźnić o rok ukończenie edukacji dla uniknięcia nadmiernego wysiłku. W ostatnich czasach i te lakoniczne oceny jeszcze uproszczono pozostawiając w nich tylko informacje o dostrzeżonych brakach, a zbywając całość postępów naukowych ogólną wzmianką: „we wszystkich innych przedmiotach uczenica wykazała postępy dostateczne.“ To usuwa radykalnie pokusę olśniewania celującemi stopniami koleżanek, rodziców, krewnych i gości. Z drugiej strony dzieci pragną stale wiedzieć, jakie są rezultaty ich pracy. Stopnie zastąpić tu musi otwarta i szczera rozmowa z osobami nauczającemi, a także porównywanie sądów

nauczycieli z tym, co dzieci same myślą o sobie. Na tle takich rozmów, w ktorych niema gderania i napomnienia, lecz dzieci otrzymują rady, wskazówki, pomoc przy pokonywaniu swych braków i spotykanych trudności, wytwarza się otwartość, szczerość i nawyknienie do objektywnego traktowania własnych błędów. Dziecko które się dowie, że coś robi nie tak, jak należy, równocześnie wyjaśni, co mu stoi na przeszkodzie i radzi się, jak te przeszkody usunąć.

W męskiej szkole w miejsce stopni pozostawiono również tylko dwie oceny *dostateczną* i *niedostateczną* w formie skróconej *ds.* i *nd.* Chłopcy jednak po każdej odpowiedzi otrzymują odpowiednią notatkę w dzienniku; doraźnie więc są informowanemi, czy dana odpowiedź zadowoliła nauczyciela czy nie. Jestto bardziej zbliżone do systemu stopni, choć i tu emulacja jest nieomal wykluczona, a każde *nd.* jest ostrzeżeniem nie zaś środkiem piętnowania niezdolnych lub mniej umiejących. Na ogół biorąc stosunek dzieci do szkoły jest równie prosty i szczery jak w szkole żeńskiej. I tu i tam nie istnieją kary, i tu i tam niema karnej uległości i służbistości wobec zwierzchności szkolnej lecz natomiast przywiązanie do szkoły, w której mile i pożytecznie pod okiem życzliwych nauczycieli w pracy i zabawie czas upływa. I tu i tam wreszcie reguła wyjątku nie wyklucza: jedni wychowawcy lepiej, inni gorzej biorą się do rzeczy i stosunek swój do dzieci normują. Jednakże na tle takiej atmosfery ogólnej staje się możliwym a nawet koniecznym odwoływanie się do woli i rozsądku dziecka, w sprawach jego wychowania dotyczących.

W szkole męskiej i to w niższych klasach wprowadzono z wielkim powodzeniem autokontrolę dzieci, dla tych którzy zapominają przynosić do klasy potrzebne do lekcji przedmioty. Zamiast zapisywać niedba-

łych, gdy się ich przewinienie wykryje, wychowawczyni zaproponowała im, by sobie codziennie zaraz po przyjściu do szkoły notowali w przygotowanej rubryce, czego który zapomniał, co też systematycznie i przykładnie spełniali. Naturalnie, chłopiec który często stwierdzał swe niedbalstwo, już się wcale nie dziwił, jeśli w ocenie kwartalnej wyczytał uwagę wychowawcy, albo też zawczasu dla uniknięcia jej zdobywał się na większą akuratność.

Kontrolowanie samych siebie prowadzi do autokrytycyzmu.

Niektóre nauczycielki uprzedzając terminy sesji nauczycielskich, zarówno w tej szkole jak w poprzednio wspomnianej żeńskiej, zadawały dzieciom następujące pytania, na które otrzymywały piśmienne lub ustne odpowiedzi:

1. Czy skorzystałeś(aś) z danego przedmiotu w tym półroczu?
2. W czym jesteś słaby? (a).
3. Czy uważasz na lekcjach?
4. Czy w klasie zachowujesz się spokojnie?
5. Czy pracujesz starannie w szkole i w domu?
6. Czy lubisz lekcje?
7. Jaką sobie dajesz ocenę i jakie robisz o sobie uwagi?

Odpowiedzi ustne notowane nie były. Z odpowiedzi piśmiennych tylko część przypadkowo do moich rąk doszła, ale i ten materjał w ogólnej liczbie 190 odpowiedzi dziecięcych przedstawia wprost niezwykły interes i doniosłość jako ilustracja powyżej scharakteryzowanego systemu. Stosunkowo niewielka ilość odpowiedzi bynajmniej tego znaczenia nie osłabia. Nie jestto w żadnym razie statystyka. Jakkolwiek musiałem dla dokładności obrazu podać pewną ilość zestawień i obliczeń, jednakże grupowanie odpowiedzi

przychodziło mi z trudnością ze względu na ich ogromną rozmaitość. Uderzającym jest wprost zupełnie indywidualny charakter tych doraźnych zeznań, w których każde dziecko na szybko i niestarannie kreślonej kartce samo siebie sądzi i ocenia. Zbiór tych kartek to cały szereg dokumentów z życia szkolnego, żywych materjałów do psychologji wychowawczej, a nawet nieocenionych wprost wskazówek dla nauczycieli. Suchy charakter cyfr, nigdy nie da ich pełnego obrazu.

Odpowiedzi powyższe z wyjątkiem jednej pisane były w klasie bezpośrednio po zadanych pytaniach, a ta jedna, wystylizowana w domu swą konwencjonalną prawdziwością tak odbija od prostoty i szczerości wszystkich innych, że usunęłam ją jako bezwartościową.

Cały materjał, który mam w ręku, zbierany był przez jedną nauczycielkę, kobietę posiadającą i wybitny talent pedagogiczny i doskonałą znajomość swego przedmiotu a całkowicie oddaną umiłowanemu zawodowi. Jakkolwiek jest nauczycielką obcego, i to rosyjskiego języka, umie rozbudzić w dzieciach zamiłowanie do nauki i utrzymać jaknajlepszy stosunek z każdą klasą, mimo a może właśnie dla tego, że jest wymagająca i bez używania jakichkolwiek kar dzieci krótko trzyma. Okoliczność, że wszystkie odpowiedzi dotyczą lekcji języka rosyjskiego w tym wypadku wychodzi na korzyść samego eksperymentu. Jasną jest rzeczą bowiem, że bezporównania łatwiej jeszcze byłoby osiągnąć równie pomyślne rezultaty każdej osobie wykładającej przedmiot, któryby sam przez się był dla dzieci ponętny i zajmujący jak np. pogadanki przyrodnicze, gieografja, język ojczysty i t. p. Co się udało z językiem rosyjskim, tego niezawodnie już z każdą inną nauką dokazać można.

Równie pomyślną okolicznością jest to, że odpo-

wiadały prawie wyłącznie młodsze dzieci począwszy od wstępnej do 3-ej klasy, gdyż pewna ilość odpowiedzi z klasy IV-ej zebranych na pensji żeńskiej, odmiennego kierunku niż powyżej scharakteryzowane zakłady naukowe, wielce się wyróżnia od tego materjału i bezpośrednio z nim zestawioną być nie może. O małych dzieciach pedagogowie — rutyniści lub teoretycy, (dodajmy jeszcze—mężczyźni) mówią niesłusznie wiele złego i są dla nich bardzo bezwzględni. Mówią np. że bez kar i bez bicia rady sobie z nimi dać nie można. Kto tylko jednak z wychowawców z powołania raczył wejść w samo centrum tego małego światka i po ludzku zbliżyć się do tych małych ludzi, przekonał się, że tylko takie nieskażone wpływem spaczonego wychowania środowisko jest odpowiednim, bo dziewiczo żyznym gruntem dla posiewu przyszłości. Niema tam jeszcze narowu kłamstw konwencjonalnych, małostkowych względzików na przyzwoitość i pozory, jest natomiast stanowcza bezpośredniość, która nawet zachcianki przebiegłości demaskuje przez roztargnienie. Odejmijmy tym dzieciom podniety próżności, a wykwitnie na ich miejscu poczucie godności własnej (selfrespect), usuńmy z ich życia strach, a wystąpi odważne poleganie na sobie i poczucie odpowiedzialności.

Zanim przejdę do szczegółowego rozpatrzenia materjału, raz jeszcze zaznaczyć muszę, że bynajmniej nie przypisuję takim badaniom samym przez się bezwzględnie dodatniego pedagogicznego znaczenia. *Tylko na tle powyżej naszkicowanego systemu, tylko w związku z nim eksperyment ten wykonywać można z powodzeniem.* Nie dla każdego nauczyciela jest on wskazany i dopuszczalny. Zanim się go chwycimy musimy zastrzec następujące warunki:

1) By dzieci nie były zmanierowane przez system stopni.

2) By stosunek między dziećmi a osobą uczącą był szczery, prosty i życzliwy.

3) By dzieci lubiły udzielane lekcje i interesowały się niemi.

4) By odpowiedzi pisane były w klasie bezpośrednio po postawieniu pytań.

5) By dzieci nie wiedziały, że odpowiedzi ich będą zużytkowane poza klasą.

Właściwie z punktu widzenia tego ostatniego warunku obecna praca jest już nadużyciem. Ale w pedagogji konflikt ten powtarza się stale: dla osiągnięcia postępu nauki i powodzenia reform poświęca się nieraz ich najbliższe i doraźne cele.

Z pomiędzy 190 omawianych odpowiedzi zebrano

we wstępnej	klasie	chłopców	15
pierwszej	„	„	33
„	„	dziewcząt	22
drugiej	„	chłopców	29
trzeciej	„	chłopców	30
„	„	dziewcząt	32
czwartej	„	„	29

Klasa wstępna chłopców na ogół najwięcej myliła się w ocenie swych postępów. Tłumaczy się to naturalnie słabym rozwojem krytycyzmu w tym wieku. Natomiast odważna szczerość i prostota nie pozostawia nic do życzenia. Rozumie się, że już same trudności techniczne wywołują lakoniczność udzielanych odpowiedzi. Niezdarne rączki nie mogły się rozpisywać szeroko i długo, by oddać w zupełności poglądy tych malców na samych siebie. Korzyści z nauki wedle swego zrozumienia odnieśli prawie wszyscy; jeden tylko wyznał „nie tak bardzo skorzystałem.“

Na piętnastu znajdujemy tu aż pięciu takich,

którzy twierdzą: „w niczym nie jestem słaby.“ Przekonamy się, że w wyższych klasach są to dość rzadkie wyjątki. Reszta (to jest 10 ciu) wymienia swoje słabe strony: pisanie, czytanie i t. p. Na zapytanie dotyczące uwagi na lekcjach 7-miu odpowiedziało przecząco lub wątpliwie: „nie uważam,“ „nie zawsze uważam“ i t. p. Przyznało sobie uwagę bez zastrzeżeń 8-miu. Spokojne zachowanie się na lekcji przypisało sobie tylko 5-ciu, staranne odrabianie lekcji 8-u.

Wszyscy na 6-te pytanie odpowiedzieli że lubią lekcje; z nich 10-ciu wymieniło przyczyny tego upodobania: 3 odnosi je do osoby nauczycielki: „bo Pani dobra,“ 4 do przebiegu lekcji np.: „bo pani czyta,“ 3 „bo język łatwy.“ 1 wreszcie daje zdumiewającą w tej klasie odpowiedź: „bo chciałbym się czegoś nauczyć.“

Na ostatnie pytanie nie wiedziało co odpowiedzieć 6-ciu chłopców.

Jako dostateczni bez zastrzeżeń zakwalifikowali się 4.

Jako niedostateczni również 4.

Jeden ze wszystkiego ocenił się na *ds*, a tylko z dyktand na *nd*.

Jak zaznaczono, pomyłki były tu częstsze niż później.

Ciekawsze niż powyższe zestawienie będą może dołączone tu próbki odpowiedzi:

1. Ja skorzystałem z tego półroku z wszystkiego.
2. Ja jestem słabo z pisania.
3. Ja nie bardzo. (Czy uważają na lekcjach?)
4. Ja jestem niespokojny.
5. Czy lekcje odrabia starannie—niebardzo.
6. Ja bardzo lubię lekcje, bo jest Pani dobra.
7. Ja zasługuję na N. D.

Błędy ortograficzne poprawiłam; styl pozostawiam oryginalny.

A oto drugi przykład:

1. Skorzystał z rosyjskiego I-go półrocza z wszystkiego.

2. Słaby jest w niczym.

3. Nie zawsze uważa na lekcjach.

4. Nie bardzo jest spokojny.

5. Lekcje odrabia nie bardzo starannie.

6. Lubi dlatego, bo chciałby się coś nowego nauczyć.

7. Zasługuje na D. S. z wielkiemi uwagami.

Klasa I-sza chłopców (33) na pierwsze pytanie odpowiedziała bez wyjątku twierdząco. Prawie wszyscy wyszczególniają, w jakich ćwiczeniach zrobili postępy i czemu je przypisują: swojej zasłudze (uważałem, starałem się) czy umiejętności nauczycielki („Pani dobrze tłumaczy.)“ Wszyscy również stwierdzili swoje słabe strony i wyjaśnili ich przyczyny. Te wyjaśnienia są ciekawe. Oto co piszą miedzy innemi; „mało czytałem książek,“ „mało piszę,“ „nie uważałem w klasie wstępnej.“ „Nie zastanawiam się, kiedy piszę.“ „Jak każde słowo parę minut przemyślę, tobym błędów nie robił.“ „Nie jestem przygotowany.“ „Nie mogę rozumieć rozbioru.“

Widzimy tu więc już znaczny wzrost refleksji i krytycyzmu. Ani jednej przechwałki naiwnej jak u wstępniaków: „W niczym nie jestem słaby.“ Te oceny z komentarzami stanowią już olbrzymią większość. Odpowiedzi na III i czwarte pytanie są wszystkie prawie motywowane np.: „nie uważam, bo rozmawiam,“ „uważam, bo lekcja zajmująca,“ 20-tu przypisało sobie uwagę, pilność i spokojne zachowanie się; 13 przeciwnie—udzieliło sobie naganę.

Pobudki pracy, upodobania do lekcji, uwagi i sta-

ranności są bardzo rozmaite. Najliczniejsze odnoszą się bezpośrednio do przebiegu lekcji (23). Tu zaliczam takie: „lekcja jest przyjemna,“ „zajmująca“ oraz 3 odpowiedzi: „lubię, bo jest cicho na lekcji.“ Dwie stwierdzają że język jest śliczny.“

Po nich idą pobudki utylitarne (15). Wzgląd bezpośredni na stopień (3) łączy się u jednego z nich z obawą wstydu, bo „siedzi 2-gi rok w tej samej klasie.“ Inni oceniają, że język jest pożyteczny, że „chcą coś umieć,“ „chcą korzystać,“ „to mi się przyda.“ Jeden ma jechać z ojcem do Rosji. Jeden tylko w tej klasie odnosi przyczynę upodobania do osoby nauczycielki „Pani bardzo przyjemna.“ Taka pobudka sentymentalna u chłopców rzadka; u dziewczynek, jak się przekonamy, spotyka się bardzo często. Jeden czyni ciekawe wyznanie: „To jest przyjemność wszystko umieć dobrze.“ Pamiętajmy, że to pisze chłopiec z pierwszej klasy; czyż wobec tego wolno mówić o niemożliwości wzbudzenia u dzieci zamiłowania nauki dla niej samej?!

U wielu uczniów występowały równocześnie różne pobudki: zarówno wzgląd na pożytek z nauki, jak upodobanie do samej lekcji.

Jakkolwiek klasa ta na ogół wykazała zdolność zastanawiania się nad sobą choćby przy stwierdzaniu swych braków, to ostateczne oceny formułowano bardzo lakonicznie bez dodawania uwag. 25 chłopców oceniło się jako dostatecznych; 7-miu jako niedostatecznych. Z pośród pierwszych ośmiu osądziło się zbyt łagodnie, z pomiędzy drugich—2-ch zbyt surowo.

Jeden z ustnego przyznał sobie stopień dostateczny, z piśmiennego niedostateczny.

Klasa 1-sza dziewcząt (22) odpowiedziała na pierwsze pytanie w przeważającej większości twierdząco (19); nie odniosły korzyści 3. Jedne i drugie wyszcze-

gólniają przyczyny. Mniej jednak rozpisują się na ten temat niż chłopcy. Tutaj spotykamy 6 dziewczynek, które nie czują się pod żadnym względem słabe w danym przedmiocie, ale z nich dwie objaśniają: „bo jestem drugi rok w tej klasie.“ Na pytania dotyczące uwagi, pilności i zachowania się na lekcji mniejszość dziewczynek wyraża zupełne zadowolenie z samych siebie (9). Najwięcej jest takich (10) które „czasem uważają, czasem nie“ lub określają jeszcze dokładniej: „Jak lekcja łatwa, to się nudzę i nie uważam, albo „na ostatnich lekcjach się kręcę.“ Tylko 3 przypisują sobie wprost i nieuwagę i brak spokoju na lekcji i niedbałe przygotowywanie się na nią.

Tylko 4 nie lubią języka rosyjskiego. Z tych jedna mimo to lubi lekcje, bo lubi nauczycielkę.

Pobudki bezpośrednie dziewczynki określają inaczej niż chłopcy z analogicznej klasy. Odróżniają one upodobanie do przedmiotu nauczania od upodobania do lekcji. Chłopcy nad samym językiem zastanawiają się raczej z punktu widzenia jego użyteczności (co zaliczam do pobudek pośrednich); dziewczynki z punktu widzenia estetycznego. Siedem uczenic ($^1/_3$) lubią język, dla tego, że jest „ładny“ lub że „ma ładne akcenty.“ Wzgląd u chłopców najczęstszy, że lekcja zajmująca lub dobrze wykładana, wymieniają tylko 3 uczenice. Natomiast często występują pobudki uczuciowe. Sześć dziewczynek lubi lekcje, bo lubią nauczycielkę. O korzyściach z nauki uie mówi żadna; żadna też nie wspomina, aby chciała mieć dobrą ocenę. Wynika to, sądzę, w znacznej mierze z wspomnianej na wstępie różnicy systemu oceniania postępów dzieci. Stąd też płynie, że w odpowiedzi na 7-me pytanie dziewczynki nie załatwiają się tak sumarycznie i szablonowo jak chłopcy, więcej sobie robią uwag i w bardziej urozmaiconej formie oceniają siebie. Czasem wyrażają też

swoje chęci i postanowienia. Jako zadawalające oceniło się 13 dziewczynek, niezadawalającemi uznało się 9. Stosunkowo dość duży procent. Z trzynastu pierwszych siedem do oceny *dostatecznej* dodało uwagi i zastrzeżenia np. „trzeba więcej pracować.“ Wszystkie niedostateczne dyktują nauczycielce, jakie ma im robić uwagi: „Proszę mi zrobić takie uwagi, żebym nie rozmawiała, żebym siedziała spokojnie i nie przeszkadzała koleżankom“ pisze jedna z nich. „Zasługuję na uwagi te: żebym więcej pracowała ze wszystkiego i więcej uważała,“ mówi druga, inna wreszcie „nie kręć się i pisz ładnie.“ Wymagania co do kaligrafji zdają się być specjalną właściwością dziewcząt. Wszystkie piszą staranniej i czyściej niż chłopcy z tejże klasy, a mimo to wiele z nich krytykuje własne pismo i chce się poprawić.

Druga klasa chłopców dostarczyła 29 odpowiedzi, lecz z tych jedna pisana w domu i niesamodzielnie nie została wzięta pod uwagę. Prócz jednego wszyscy stwierdzają, że odnieśli z lekcji korzyści; trzech jednak zaznacza brak postępów w pewnych ćwiczeniach. Każdy wyszczególnia w czym skorzystał (czytanie, wymowa, rozbiory, plany i t. p.) i czemu to przypisuje: własnej pracy, uwadze, pracy domowej, wyjaśnieniom nauczycielki. W tych komentarzach panuje ogromna rozmaitość. Zestawić ich nie można, trzebaby je przytoczyć. Jeden z nich pisze: „jestem zdolny i mogę się dobrze uczyć.“ Tylko 6-ciu twierdzi, że są mocni we wszystkim; 21 wykazuje swoje braki i objaśnia je bądź to małemi zdolnościami (2), niedostatecznym przygotowaniem, trudnością orjentowania się, nieuwagą i t. p. „Jak piszę, to nie myślę“—wyznaje jeden z nich.

Również urozmaicone i wyczerpujące są odpowiedzi dotyczące uwagi, spokojnego zachowania się na lekcjach i pilności. 23-ch przyznaje sobie te zalety,

ale z tych 11-tu czyni wielorakie zastrzeżenia: „jak lekcja nudna, to nie uważam,“ „czasem koledzy przeszkadzają,“ „dawniej nie uważałem,“ albo też „uważam ale nie zawsze“ albo „w domu pracuję mniej starannie niż na lekcji.“ Czasem znów bywa odwrotnie. 5 przypisuje sobie i nieuwagę i roztargnienie na lekcji i brak pilności.

Na pytanie, czy lubią lekcje, dano odpowiedzi gołosłownych bardzo mało, tylko trzy twierdzące i jedną przeczącą. Wielu wymieniało nie jednę lecz kilka przyczyn upodobania i pobudek do pracy. Liczebnie przeważają i tu także rozmaicie określane względy utylitarne (14), w tym 9-ciu chłopców wspomina o chęci otrzymania dobrej oceny, z czym jednak łączą pośrednio inne korzyści moralne lub praktyczne: moralną satysfakcję, zadowolenie rodziców, uniknięcie wstydu, wreszcie jeden korzyść materjalną, bo za każde *ds* dostaje 3 kop., a za każde *nd* tyleż płaci rodzicom. Zaznaczyć należy, że tenże chłopiec obok powyższej pobudki wymieniał inne wyższego rzędu. Jeden z chłopców boi się, by go nie odebrano ze szkoły, inny wie, że to jest język potrzebny i trudno bez niego dostać się do różnych interesów“; większość ogólnikowo twierdzi, że ta nauka jest pożyteczna. Po względach użyteczności najliczniejsze są bezpośrednio z samej lekcji płynące pobudki, jako to, że „lekcja zajmująca,“ że „się coraz nowego uczymy,“ że wykład „zrozumiały“ i dobrze prowadzony. Tych odpowiedzi jest 13. Upodobanie estetyczne do języka, gdyż „jest ładny“ wypowiada 5-ciu uczniów. O tym, że „nauczycielka dobra“ wspomina tylko jeden. Jeden chwali ją, że „surowo odnosi się do uczniów,“ trzech naiwnie oświadcza, że lubią lekcję, kiedy ją umieją, a nie lubią, kiedy nie umieją. Jeden lubi lekcję „bo jest na niej wesoło.“

Dostateczny stopień przyznało sobie 22, z tych

czterech pomyliło się. Ocenę *niedostateczną* przyznało sobie 6-ciu, w tym trzech doznało miłej niespodzianki,—nie tyle dla tego, by się mylili w swym sądzie, lecz że nauczycielka uwzględniła szczere staranie i szybkie postępy.

Z pomiędzy tych, którzy się korzystnie ocenili 12-tu jednak dopisało sobie różne uwagi, jako to „więcej pracować," „lepiej uważać" i t. p. Jeden zaś dodał zupełnie słuszną uwagę następującą: „Uczeń poprawił się w drugim kwartale." Zaznaczyć należy, że dzieci bardzo lubią stwierdzać swe dobre chęci i usiłowania pomyślnym uwieńczone rezultatem, wdzięczne są zaś nauczycielom, którzy ich starania widzą, zaznaczają i zachęcają dobrym słowem.

Klasa ta przedstawia dużą i bardzo ciekawą rozmaitość indywidualnych typów. Każda kartka prawie odkrywa jakieś zakątki duchowego życia dziecka, co zresztą o całym zbiorze w pewnym stopniu powiedzieć można. (Dok. nast.).

Iza Moszczeńska.

Nadmierne a złe czytanie.

(Referat odczytany na posiedzeniu sekcji języka polskiego P. Z. N.)

Dzieci nasze czytają za wiele a źle.

Czytanie to nie przynosi im pożytku, przeciwnie, często wyrządza wielką szkodę, która zgubnie odbija się na ich umyśle i charakterze.

Bardzo rozpowszechnionym jest przesąd, że im więcej dzieci czytają, tym lepiej. Rodzice cieszą się zazwyczaj, gdy dziecko siedzi cicho z książką w ręku: zajęte nią nie psoci, nie naprzykrza się, nie zadaje kłopotliwych pytań, wzbogaca przytym swą wiedzę, często doznaje podniosłych wzruszeń, rozwija uczucie i wyobraźnię.

Niewątpliwie wszystkie te korzyści książka dać może, zależą one jednak od tego, ile, co i jak dzieci czytają. Hobbes powiedział. „Gdybym czytał tak wiele jak inni, byłbym tak bezmyślnym jak inni.“

Czy nie za surowy to wyrok? Bynajmniej, lub w stopniu bardzo nieznacznym.

Wychowując dzieci, t. j. przygotowując je do najtrudniejszej ze sztuk—do życia, staramy się jaknajusilniej rozwinąć w nich umysł badawczy a samodzielny, zdolny do niezależnego myślenia, orjentowania się w niezmiernej złożoności zjawisk życiowych.

Przeszkodą w dążeniu do tego celu jest wszystko, co sprzyja bierności umysłowej, lenistwu myśli, co wyrabia płytkość i powierzchowność sądu. Jednym z tak szkodliwych czynników może stać się czytanie, jeśli polegać będzie na szybkim pochłanianiu książek bez ich przetrawienia, bez dalszej koniecznej pracy umysłowej.

„Z organizmem psychicznym dzieje się mniej więcej to samo, co i z organizmem fizycznym. Zakażenie krwi w jednym miejscu rozchodzi się po całym organizmie. Tak samo pomieszanie pojęć, zaszczepione w jednej dziedzinie myślenia, odzywa się szkodliwie we wszystkich pozostałych dziedzinach." [1])

Poznanie cudzych myśli—to tylko pierwszy krok na drodze ważnych czynności umysłu, to tylko punkt wyjścia do zdobycia myśli własnych.

Jak przy obserwowaniu rzeczywistych przedmiotów i zjawisk świata, nie możemy poprzestać na przyjmowaniu wrażeń i na mętnych, niejasnych pojęciach, jakie one zostawiają, tak przy czytaniu nie zadawalamy się biernym przejmowaniem cudzych spostrzeżeń i myśli; tu książka, tam żywa przyroda stanowią tylko bodziec, podnietę, wprawiającą w ruch cały umysłowy aparat.

Krytyczna analiza, wyróżnianie rzeczy głównych od podrzędnych, porównywanie, wiązanie przyczyny ze skutkami, samodzielne wnioski i sądy czyli myślowa przeróbka nabytego materjału nadają mu wartość, stanowią o jego trwałości i sile, obrócenie go zaś na sok i krew własnego organizmu intelektualnego—oto cel zarówno racjonalnej lektury, jak i rozumnego patrzenia na

---

[1]) J. Baudouin de Couternay: „Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej.

rzeczy i zjawiska, czy to przyrodnicze, czy humanistyczne.

Wrażenia i pojęcia, które nie przeszły przez ten proces myślowy, prześlizgują się po wierzchu mózgu, nie pozostawiając prawie żadnych lub nietrwałe tylko ślady; co gorsza umysł zasmakowawszy w częstej zmianie wrażeń niepogłębianych, nabiera w nich coraz większego upodobania, przywyka do powierzchowności, traci zdolność do samodzielnych wysiłków, nabywa wstrętu do poważnej pracy.

Wszyscy znamy dzieci zdolne lecz bierne, które nie umieją patrzyć i słuchać, nie lubią myśleć, wolą powtórzyć cudze zdanie, niż zdobyć się na własne, nie okazują żadnej przedsiębiorczości i zainteresowania otoczeniem. Są to zwykle ofiary książek, które zakryły im rzeczywisty świat otaczającej przyrody, przenosząc do zaczarowanej krainy fantazji. [1])

Cóż im dała w zamian?

Chcąc się o tym przekonać, polećmy streścić pierwszy lepszy czytany utwór. Czynię to często i przerażona jestem chaosem panującym w małych główkach.

Młodzi czytelnicy najzupełniej nie umieją odróżnić właściwej treści od podrzędnych szczegółów, uchwycić myśli głównej, a nawet wątku powieści, pamiętają często o niebieskiej wstążce, zgubionym pantofelku bohaterki, ale najbardziej charakterystyczne jej cechy toną w powodzi szczegółów.

Raz dwie dziewczynki opowiadały treść tej samej książki; cała klasa myślała, że mówią o dwuch

---

[1]) Wymowny obraz rezultatów, do jakich doprowadzić może pochłanianie książek, daje nam artykuł p. t. „Oczytana uczenica“ p. A. Szycówny w jednym z dawniejszych roczników „Przeglądu Pedagogicznego.“

różnych utworach, gdyż żadna z opowiadających nie objęła całości, a każda z nich zwróciła uwagę na inny zabawny epizod. Czyż nie słuszne są słowa znanego francuskiego pedagoga Jul. Payot'a, że takie czytanie jest najgorszą formą próżnowania: ma ono wszystkie pozory pożytecznego zajęcia, a jest tylko zabiciem czasu, ba, co gorsza, niekiedy cennych właściwości umysłu dzieci. Tę samą myśl wypowiada St. Karpowicz w zdaniu: „Książki łatwiej i częściej ogłupiają lub demoralizują niż tak zwane próżniactwo dziecka, które częstokroć bywa początkiem samodzielnych myśli i doświadczeń.“ „Nadmierne, pośpieszne, złe czytanie jest chorobą naszego wieku,“ twierdzi Vinet, „nasze głowy chorują na niestrawność, gdyż nie mogą podołać temu co połykamy. Czytajcie, ale myślcie, nie czytajcie jeśli myśleć nie chcecie.“

Niestosowny wybór książek dopełnia miary złego. Można mu zrobić wiele różnorodnych zarzutów poprzestanę na głównych.

Przedewszystkim dzieci czytają zbyt wcześnie rzeczy niezastosowane do ich poziomu umysłowego. Dziewczynki klasy wstępnej znają „Krzyżaków,“ „Ogniem i mieczem,“ „Quo vadis,“ „Placówkę“ i t. d. Jedna z nich nie umie nic powiedzieć o „Krzyżakach,“ gdyż powieść tę czytała bardzo dawno. a więc jeszcze przed wejściem do klasy wstępnej. O „Quo vadis“ usłyszałem tyle: „Jeden pan kochał się w jednej pani; martwił się bardzo, bo nie mógł się z nią ożenić, aż chorował z tego; potem był pożar, a potem to on się z nią ożenił i koniec.“ „Co to znaczy „Placówka?“— pytam. Placówka?... to taki plac, brzmi niepewna odpowiedź. „Jaki plac?“ Taki... taki..., na którym coś rośnie, np. kartofle.“ „Ależ nie,“ poprawia oczytana koleżanka, „Placówka to taki plac, na którym coś stoi.“

„Cóż stało na Placówce, o której mówi powieść, co z niej pamiętasz?“ Głuche milczenie.

Po każdej takiej, niestety, bardzo częstej rozmowie, zadaję sobie pytanie, w jakim celu rodzice karmią dziatwę tego rodzaju przedwczesną strawą. Wszak często małe bobusie są częstowane nią obficie i powtarzają całe zdania, wierszyki, których wcale lub w połowie nie rozumieją. Czyż to nie jest szkołą iście papuziej bezmyślności?

Nie tylko jednak rodzice błądzą pod tym względem. Wiele osób nauczających grzeszy jakimś gorączkowym pośpiechem w zalecaniu dzieciom książek przytrudnych. W nauczaniu prywatnym rzadko który uczeń ma w ręku wypisy polskie zastosowane do swego wieku i rozwoju; często zaś przystępuje bez przygotowania i potrzeby do stopni wyższych. „Czytałam to a to z małemi dziećmi,—doskonale zrozumiały,“ słyszę często. Wierzę, ale co zrozumiały? Fabułę, tylko fabułę; całe piękno, poezja, subtelność, myśl przewodnia nie mogły zostawić śladu w nieprzygotowanym umyśle, zostały stracone.

Najpożyteczniejsza nawet książka, pozornie przez dziecko zrozumiana, nie przyniesie mu pożytku, jeśli wiadomości w niej zawarte nie znajdą w umyśle stosownego przygotowania, podkładu pojęć pokrewnych, z któremi zlać się mogą. Ulotnią się one bardzo szybko, zabijając w dodatku urok nowości, siłę atrakcyjną, którąby pociągnąć mogła dziecko później w czasie odpowiednim do zgłębienia danego utworu.

Stosuje się to nietylko do dzieł naukowych, podających „wiadomości w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Jeśli zjawiska życiowe przedstawione w utworze powieściowym są zbyt złożone, zawiłe, wybiegają daleko poza sferę doświadczeń dziecka, jego własnych obserwacji i uczuć, nie poruszą one żadnych strun

w jego duszy, gdyż życie nie rospięło ich tam jeszcze swą twardą ręką.

Prześlizgując się po wierzchu rzeczy dla umysłu nieuchwytnych, młody czytelnik nie nauczy się wmyślać i wczuwać w czytane karty, przeciwnie, nawyknie zwolna do powierzchowności, szukać będzie tylko nowostki, zabawy, sensacji, odsunie ze wstrętem dzieła o treści poważniejszej, uważając je za śmiertelnie nudne.

Młodzież nasza stanowczo za mało czyta książek o treści mniej lub więcej naukowej, i tu stosowny wybór, stopniowanie trudności i pomoc nauczyciela mają wielkie znaczenie. Dziecko żywione wyłącznie powieściami, zajęte tylko fabułą, nie może nabrać gustu do pożywniejszej strawy i musi dojść do swego rodzaju anemji umysłowej.

Niestety! nawet tak słusznie piętnowane książki sensacyjne, pełne obrazów okrucieństwa i rozlewu krwi, są chciwie pochłaniane przez małych czytelników. Rodzice lekceważą zgubny wpływ tej trucizny, zapominają, że dreszcz zgrozy, w którym lubuje się ich dziecko, znieczulając na zło, toruje mu drogę, znieprawia młode serca. Nie śmiem przesądzać, ile jest prawdy w twierdzeniu, że społeczeństwo nasze zdziczało pod wpływem rozczytywania się w krwawych i okrutnych scenach, jakich pełne są nasze powieści historyczne, ale wiem, że z takiemi obrazami nie mogą bezkarnie obcować wrażliwe, świeże dusze dziecięce.

Czytając w klasie głośno zauważyłam z przerażeniem, że dzieci bywają niezadowolone, jakby zawiedzione, jeśli liczba ofiar opisywanego wypadku nie imponuje ilością.

„Co? tylko trzech górników zasypanych, to mi wielka awantura!“ woła chłopczyna, którego milutka,

o łagodnym wyrazie buzia, stanowi rażący kontrast z tym, co mówi.

Słowa te zyskują jednak ogólne uznanie w klasie. „Tak, to bardzo mało, to nic nie znaczy.“ „I pewno ich zaraz wyrątują!“ „Ja to dopiero straszne historje o wojnach czytałem!“ rozlegają się szepty, do smutnych, bardzo smutnych pobudzające refleksji.

A cóż mamy powiedzieć o tym najgorszym rodzaju sensacji, o książkach erotycznych, które dorośli z pobłażliwym uśmiechem tolerują w rękach młodzieży. „Nie zrozumieją, nic im nie zaszkodzi,“ powiadają. Gdy słyszę te bezmyślne słowa, staje mi przed oczami obraz widziany przed laty kilku.

Trzynastoletnia Mania siedzi przy stole zarzuconym podręcznikami i kajetami. Czyta; rozpłomienione oczy błyszczą, policzki pałają szkarłatnym, gorączkowym rumieńcem, nerwowy dreszcz wstrząsa całym ciałem. Mania zrywa się co chwila, biega po pokoju oddychając szybko, śmieje się, przymyka oczy, szepce coś do siebie. Gdy ktoś z domowych wchodzi, Mania zasiada i kreśli z pozornym spokojem szeregi cyfr na rozłożonym kajecie, potym rozpoczyna znów czytanie, przerywane oznakami wielkiego wzruszenia.

Stanęłam przy niej niespodzianie. „Co ci jest? czyś chora? co czytasz?“ Okrzyk przerażenia, drżące rączki zakrywają książkę... ale zapóźno, oczy moje padają na obrzydliwą miłosną scenę, jakich pełne są nasze znane powieści. Więc taka jest przyczyna twego wzruszenia, Maniu! więc aż tak głęboko odczuwasz i dobrze rozumiesz to, co czytasz!

„Mania jest dziwnie naiwną, głosi matka, gdyby jej wypadkiem wpadła do rąk niestosowna książka, „taki ustęp“ opuściłaby z pewnością, byłby dla niej nudny i niezrozumiały.“

W kilka tygodni widziałam „naiwną“ Manię w to-

warzystwie dorastających chłopców; jej minki, wyraz twarzy, gorączkowe podniecenie żywo przypominały mi scenę z książką, a podobieństwo objawów wiązało te fakty ściśle kojarzącą je nicią. „Mania, dotąd tak obiecująca i zdolna, zmienia się do niepoznania, głowę ma wprost nabitą głupstwami,“ mówiły ze smutkiem nauczycielki.

Dokąd ją zaprowadzą przedwcześnie rozbudzone popędy?

Zapewne, skrępowana różnemi względami nie wejdzie tak prędko na drogę, stojącą otworem dla jej braci, lecz czy nie stanie się „kobietką“ sui generis, o nerwach stępionych na wszelkie inne podniety oprócz erotycznych, jedną z istot, które wszystkie siły swego ducha wkładają w „niewinny“ sport, czyniący z życia mniej lub więcej zamaskowane tokowisko.

Sprawa doboru książek dla młodzieży, oraz wyciągania z nich największej korzyści, nie od dziś zaprząta umysły ludzi, którym dobro młodego pokolenia leży na sercu, nie brak nam cennych wskazówek; wprowadzone w życie mogłyby one skutecznie przyczynić się do położenia tamy złemu. [1])

Niestety! piękne rady spoczywają na martwych kartkach, przykryte pyłem bibljotecznym, a większość

---

[1]) Wszyscy, mający do czynienia z dziećmi powinni nietylko znać cenne dziełko St. Karpowicza i A. Szycówny „Nasza literatura dla młodzieży,“ oraz Nr 23 „Poradnika dla czytających książki“ 1901 r. (zwłaszcza artykuł St. Sempołowskiej) ale gorąco przejąć się zasadami tam głoszonemi i stosować je w praktyce. Wielką korzyść mogą też przynieść „Metodyczne wskazówki do języka polskiego.“ Jurgielewicza: „Co i jak czytać;“ Kozłowskiego: artykuł: „Lektura“ w Enc. Wych.

Sekcja jęz. pols. przy Stow. Naucz. Pols. wydała niedawno „Katalog książek do czytania w domu i w szkole.“

rodziców i nauczycieli grzeszy po staremu, a może nawet coraz bardziej. Gorączka „pochłaniania“ bibuły nie opada lecz wzrasta. Mamy w ręku spis książek, które dziewczynki klas młodszych przeczytały. Zdumieniem przejmuje ich ilość, a jeszcze bardziej dobór.

Niebezpieczeństwo grożące stąd dzieciom wywołuje palącą potrzebę gruntownego a wszechstronnego rozpatrzenia, opracowania szczegółowych wskazań metodycznych i jaknajszybszej reformy w myśl nowych wymagań racjonalnej pedagogji.

Tymczasem za najpilniejsze uważam wcielenie w życie następujących desideratów.

Sprawą czytania tego dzielnego środka wychowawczego, powinna kierować troskliwa a umiejętna ręka.

Niech dzieci czytają mniej a lepiej: nie wolno im przechodzić szybko od jednej książki do drugiej, prześlizgiwać się po wierzchu coraz to innej nowości. Czytać mają pomału, zatrzymując się i namyślając po każdym rozdziale lub ważniejszym ustępie. Zdobyty materjał powinien być należycie przetrawiony, przyswojony. Dopomódz do tego może *omawianie* przeczytanych utworów. Niech dzieci zdają z nich sprawę, opowiadają, streszczają, ucząc się obejmować całość, odróżniać starannie fakty główne od szczegółów drugorzędnych. Niech wiążą wypadki w łańcuch przyczyn i skutków, oceniają postępki osób działających, wydają sądy o ich charakterze, niech przeprowadzają porównania obrazów i osób opisanych z tym, co wiedzą z własnego doświadczenia lub z innych książek. Później będą szukały przewodniej myśli utworu, intencji autora, wnikać będą w jego stany, nastroje, oceniać utwór coraz krytyczniej, coraz lepiej. Z wartościowych cegiełek budować będą lub wzmacniać cało-

kształt swych pojęć, niepotrzebny balast odrzucą, nie uwodząc się jego nowością lub błyskotliwością.

Krótkie piśmienne streszczenie przeczytanego utworu, a co najmniej naszkicowanie jego planu, powinno wejść w stały zwyczaj młodzieży. Ołówek i kartka papieru powinny stale towarzyszyć lekturze. Zwyczaj robienia notatek jest ze wszechmiar godny polecenia: pomaga on skupieniu uwagi, wmyślaniu się w przedmiot, zmusza do wysiłku umysł i wolę, jest więc ćwiczeniem ich obojga. Wszyscy wielcy myśliciele i uczeni starożytnego i nowożytnego świata, których imiona, jak gwiazdy jaśnieją na niebie wiedzy i myśli ludzkiej, otaczali się stosami wypisów, streszczeń, uwag i notatek, z których potym powstawały wiekopomne dzieła.

Jeśli za słuszną uważamy zasadę, że dorosły powinien czytać książkę tak, jak gdyby miał zamiar napisać jej krytykę, to dokładajmy zawczasu starań, aby dzieci nauczyły się i zechciały w przyszłości czytać w ten pożyteczny sposób. Zaprawiając je do krytycznej analizy strzeżmy się jednak narzucania własnych, gotowych sądów; pobudzając tylko stosownemi pytaniami do myślenia, wspierajmy nieudolne kroki na drodze zdobywania samodzielnych poglądów; nie poprzestając zaś na tym, uczmy w dalszym ciągu sprawdzać je wciąż i kontrolować, zestawiając z nowopoznawanemi faktami i myślami, a ustrzeżemy naszych wychowańców od tak smutnej, a często spotykanej skamieniałości młodego mózgu, skostnienia pojęć i dogmatyzmu, które kładą kres duchowej ewolucji.

Czyż mamy przypominać tu rzecz tak prostą, że starsi powinni znać dokładnie utwór, który dają dzieciom do ręki i pomyśleć nad nim chwilkę? Ogólne „przepracowanie“ czyni może trudnym ten tak nieod-

zowny warunek; niezachowanie go niweczy jednak możność zapobiegania omawianym brakom.

Głośne, wspólne czytanie podnosi jego wartość, przyczynia się do uwydatnienia piękności, cech charakterystycznych utworu, potęguje nastrój przezeń wywołany. Wymiana zdań krzesze niekiedy iskrę, któraby inaczej nigdy zapaloną nie została. Sama technika głośnego czytania nie pozwala na pobieżne, gorączkowe przerzucanie kartek.

Wszystko co niezrozumiałe lub zbyt zawiłe powinno być gruntownie wyjaśnione lub też odsunięte na czas późniejszy. W szkołach nowego typu dzieci same szukają znaczenia niezrozumiałych wyrazów ojczystego języka po słownikach i encyklopedjach, z któremi umieją radzić sobie doskonale. W razach tylko bardzo trudnych i wątpliwych nauczycielka przychodzi im z pomocą. Nie możemy pozwolić na tworzenie się w umyśle dziecka wyobrażeń mętnych, niejasnych lub fałszywych, na chwytanie słów, którym nie odpowiada dokładne, prawdziwe pojęcie. Nasze dysputy i obrady nie byłyby tak jałowe i wielosłowne, gdyby każdy podkładał właściwą treść pod wyrazy, któremi szafuje jak wytartemi groszakami.

Aby czytanie nie zmuszało do zbyt trudnych, a więc nudnych objaśnień, i nie stało się czynnikiem chaos i płytkość w mózgu szerzącym, należy zachować pewien związek i koncentrację między lekturą a przedmiotami, które dzieci jednocześnie studjują. Łączność taka stanowi przytym dzielny środek tak pogłębienia wiadomości dziecka, jako też i zwrócenia upodobań jego w kierunku dzieł poważnych, naukowych. Pamiętajmy, że wiedza nasza tym jest trwalszą, im więcej nici kojarzy cały umysłowy dorobek i jego poszczególne gałęzie, jak również o tym, że im bliższy, lepiej znany jest przedmiot, tym chętniej dowiadujemy się o nim nowych szczegółów.

Jak doniosłe skutki przynosi zachowanie koncentracji przekonać się możemy w słynnnej szkole Decroly'ego, gdzie wszystkie zajęcia dzieci, a więc i czytanie, skupiają się około jednego punktu (idée pivot). Umysł dziecka nie rozprasza się, idzie po linji najmniejszego oporu, w kierunku zainteresowania rozbudzonego lekcją, lektura zaś dostarcza jej barwnego dopełnienia, rzuca światło na stronę moralną, społeczną, tak ważną w każdym rozpatrywanym przedmiocie, wnosi przytym do pracy umysłowej pierwiastek artystyczny.

Umiejętności łączenia zajęć dzieci w jedną spójną całość, pracownicy zakładu Decroly'ego zawdzięczają zadziwiające rezultaty, otrzymane w krótkim przeciągu czasu. U nas, niestety, nieznaną prawie jest integralność planu tam obowiązująca. Zachować ją jednak możemy choć do pewnego stopnia.

Korzystamy skwapliwie z zainteresowania dzieci wykładem, nauką lub jej częścią i podsuwajmy im dziełka popularne a zajmujące z tej dziedziny. Malownicze opisy podróży, obrazy historyczne czytane w domu, stanowić mogą barwną ilustrację i pomoc dla wykładów w klasie; czytane przedwcześnie, gdy droga w młodych główkach nieutorowana na ich przyjęcie, nie przyniosą korzyści, a stracą pociągającą siłę nowości.

Tu zaczyna się doniosła rola szkoły; z niej to rodzice mają czerpać pomoc i wskazówki w zadaniu, które przechodzi często ich siły oraz umiejętność. Do szkoły należy obowiązek wprowadzenia młodego pokolenia na drogę samokształcenia, a pierwszym jego warunkiem jest zdobycie sztuki „dobrego czytania."

Każdy nauczyciel powinien wskazywać uczniom stosowne dzieła, wiążące się treścią z przedmiotem, który wykłada, objaśniać i roztrząsać to, co klasa poznała w domu, przeglądać streszczenia i notatki. Le-

kcja podobna często będzie miała więcej żywotnego interesu, niż „wydawanie i zadawanie,“ które w całej pełni kwitnie w niektórych naszych uczelniach, a młody czytelnik mając pod ręką wybór dzieł wartościowych, nie będzie rzucał się chciwie na lada drukowaną lichotę.

Z samej natury przedmiotu wynika, że wykładający język polski powołani są do ujęcia steru w kierownictwie lekturą dziecięcą. Wiedzą oni zwykle, że trzeba i jak trzeba opracowywać ustęp czytany, lecz często zaniedbują to w praktyce, przechodząc zbyt prędko od jednego kawałka do drugiego. Niekiedy wyrażają obawę, że zatrzymywanie się dłuższe nudzić będzie dzieci. Zdarzyć się to może, ale głównie dzieciom już znarowionym, lubiącym przeskakiwać z kwiatka na kwiatek, przebiegać książkę jak pająk biegnie po wodzie zaledwo dotykając jej nogami.

Przytym zauważyłam już oddawna, że w trosce, aby lekcja była przyjemną, zbyt mało dbamy o to, aby przyjemność ta polegała na wewnętrznym zadowoleniu, jakie zawsze daje czynna, twórcza praca umysłu, zazwyczaj połączona z mniejszym lub większym wysiłkiem, a zanadto opieramy ją na zewnętrznych akcesorjach i zmianie wrażeń. Jeżeli nadmierny wysiłek umysłu i woli w stosunku do zbyt małych rezultatów świadczy o przedwczesnym zaczęciu przedmiotu lub książki i prowadzi do zniechęcenia, to z drugiej strony uwalnianie zupełne dzieci od wszelkiego wysiłku uwagi i myśli, ciągłe osładzanie im lekcji i, bawienie ich i rozrywanie, wytwarza niedołęgów w nauce i życiu, zniechęcających się i opuszczających ręce przy pierwszej większej trudności. Nie darmo na świecie wielkie rezultaty, wielkie zadowolenie moralne i intelektualne płynie zazwyczaj tylko z wielkiego wysiłku.

Osobisty talent nauczyciela znaczy tu, jak wszę-

dzie zresztą, najwięcej. Bywają i takie chwile, gdy wszelka interwencja jest zbyteczną, a niewczesne pytania popsuć tylko mogą „nastrój“ wywołany przez utwór... Jedynie intuicja pedagogiczna, poczucie miary może uchronić od przesady i błędów.

Koledzy i koleżanki, z któremi rozmawiałam w tej kwestji, opowiadali, że uczniowie zaprawieni do wytężania władz umysłowych, do zastanawiania się nad czytanemi utworami, często po lekcjach jeszcze, w czasie pauzy, zwracają się do nich, dzieląc się swemi uwagami, wnioskami, prosząc o rozstrzygnięcie wątpliwości. Wielka to pochwała dla lekcji, gdy dziecko myśli o niej jeszcze po uderzeniu dzwonka.

Powieści, literatura piękna, tak silnie na ucznia działająca, a chciwie przez młodzież pochłaniana, szczególnie starannego wymagają doboru; zdwojona czujność domu i szkoły musi otoczyć to czarodziejskie źródło, u którego gasi pragnienie nasz młody światek.

Pisma niemieckie donoszą, że pod wpływem rozczytywania się w „Przygodach Sherloka Holmesa“ tworzą się związki uczniowskie w celu dokonywania... sprytnych kradzieży!

Czy wiadomość ta nie odbija się echem przerażenia w sercach mało dbałych rodziców i wychowawców?

Choćby tylko cząstka prawdy kryła się w słowach Aimé Martina: „Książkom zawdzięczamy wszystko złe i dobre, jakie jest na świecie. Trzy lub cztery książki [1]) rządzą światem“... to i ta cząstka wystarczy abyśmy uznali obosieczną potęgę drukowanego słowa. Szanujmy wrażliwość dzieci, a pamiętając o zasadzie psychologicznej, że wyobrażenie czynu zawiera w mniejszym lub większym stopniu siłę impulsyjną, popycha-

[1]) Wedy, Koran, Biblja.

jącą do niego, unikajmy opisów wad, występków a tymbardziej zbrodni.

Nie oswajajmy oczu dzieci z widokiem krwawych walk kainowych, zwracajmy raczej ich uwagę na teren innej szlachetnej walki, która ujarzmiając siły przyrody, zmusza ją do służenia człowiekowi, a na którą składają się bohaterskie wysiłki dzielnych jednostek, oraz mrówcza praca szarych, nieznanych tłumów. Zwycięzcom, idącym do sławy po trupach, po przez krew i łzy braci przeciwstawmy bojowników, co mężnie zmagają się ze wszelką złowrogą siłą, skazującą ludzi na ból i cierpienia. Usuńmy z bibljoteki naszych dzieci wszystko, co apoteozuje siłę brutalną, instynkta krwiożercze, przemoc i niesprawiedliwość, co zabija ducha tolerancji, miłości, wszechludzkiego braterstwa, co sprzyja tak pospolitemu u nas „przerostowi erotyzmu.“

Co więcej, chcąc wzmocnić wpływ „dobry“ książki tak aby ona naprawdę „rządziła“ młodym czytelnikiem, zacieśniajmy starannie ogniwa, jakie myśl i uczucie z *czynem* łączyć winny.

Niech suggestjonujące, dodatnie wrażenie nie rozpływa się w pustej deklamacji, niech dzieci mają sposobność i przywykają *żyć* według prawd uznanych, zaczerpniętych, czy to z książki, czy z życia, niech nie tworzy się między słowem a czynem ta straszna przepaść, w której toną piękne porywy i zamiary; niech gest i frazes przestanie być przysłowiową cechą naszego społeczeństwa!

Zasady, na których opiera się całe wychowanie, obowiązują w jego najdrobniejszych szczegółach; wszystko to zlewa się i łączy, dążąc do jednego celu.

Wydaliśmy wojnę bezmyślności i słabości charakteru, wszystkiemu, co powierzchowne, płytkie i bierne. „Samodzielnie a gruntownie, mało a dobrze,“ stało

się naszym hasłem. W imię tego żądamy zreformowania planów, programów: usunięcia z nich niepotrzebnego balastu; w imię tego również żądamy zwrócenia baczniejszej uwagi na lekturę naszych dzieci.

Pragniemy, aby ich głów i serca nigdy nie dosięgnął zarzut, że „myśl w nich nie trwa nawet i godziny,“ pragniemy, aby zdobyły odwagę stawiać wszędzie znak zapytania i szukać odpowiedzi, choćby ona tonęła w nieprzejrzanych mrokach, a mogła zburzyć cały gmach dotychczasowych pojęć; chcemy również ustrzec je od nieodłącznej towarzyszki bierności—duchowej niewoli, która smutnym dziedzictwem spada z pokolenia na pokolenie, gnąc je w jarzmo niesprawdzanych wierzeń, nieprzemyślanych poglądów, tamując rozwój Wolnej Myśli, a więc i nadejście lepszego jutra.

Marja Laskowicz.

Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość.

(Dokończenie).

Piramowicz porusza tyle kwestji, rozstrzyga tyle zagadek i pytań, tyle spraw do dziś dnia nierozwikłanych, nierozstrząśnionych i kategorycznie nierozwiązanych, że dłuższe omówienie jego dzieła wydaje mi się potrzebnym dla zrozumienia, jak dalece sięga upadek retoryki i stylistyki współczesnej.

Bardzo oryginalnie rozwiązuje Piramowicz jeden z najważniejszych problematów stylistycznych: stosunku myśli do wysłowienia. Pir. upatruje zupełny rozdział między wymową a wysłowieniem. Wymowę tworzą: myśli, dowody, zdania, uczucia, namiętności, ale wyrażać się one mogą różnie. Z dwuch mówców, mających to samo zdanie, jednego słuchamy chętnie, drugiego lekceważymy. Skąd pochodzi ta różnica? oto stąd, że obaj wysławiają się różnie. I dlatego też nauczyciele mówców powiadają uczniom, że mowa ich powinna nietylko uczyć, ale i podobać się.

W elokucji więc możemy rozważać dwie strony: o ile wysłowienie jest „wykładem myśli,“ niejako „ciałem jej i powłoką,“ potym wzięte samo w sobie.

Niczym jest wszelka potoczystość i szybkość mowy, „śliczność i wytworność wyrazów“ bez znajomości rzeczy (to principium w najrozmaitszych warjantach powtarza się w ciągu całego dzieła Pir.). Jak więc niemasz mowy bez myśli—rozumuje dalej Pir.—tak przymioty i własności myśli z konieczności muszą się udzielać mowie. One tylko nadają mowie „istotną... wewnętrzną dobroć.“ A dobroć tę stanowią przedewszystkim: jasność i żywość czyli moc. „Bez jasności nic w mowie, nic w pisaniu nie warto.“ Pamiętaj upomnienie starożytnych: „nie tylko tak jasno mów i pisz, żebym mógł zrozumieć, ale żeby mi nie było można nie zrozumieć.“

Szczególniej ważne jest omówienie przez Piramowicza wyboru i składu słów, mających oddać żywość umysłu, imaginacji czy serca.

Trudno odpewiedzieć na zapytanie, czyli są w językach „różne wyrazy, a wcale jedno znaczące“ t. j. synonimy; to pewna jednak, że przy doborze wyrazów decyduje fakt, że „jeden z nich ma więcej mocy; inny więcej kształtności i okrasy.“ Przecież wiemy z doświadczenia, że ten wyraz uderza nas „tężej,“ tamten—słabiej. Tak samo poddaje się uczuciu układ mowy, boć inny jest szyk wyrazów w spokojnym mówieniu, inny — w gwałtownym. „Tknięty, zapalony, przejęty, rozrzewniony byłeś mową, przerzuć w niej tylko ułożenie i odmień porządek wyrazów, cała moc i silność zniknęła, zimno i z zaniedbaniem słuchasz i czytasz.“ Myśl doniosła, niestety, zatracona lub niedokładnie rozwinięta przoz późniejszych teoretyków.

Wspólną właściwością wszystkich języków jest możność nadawania mowie różnego stopnia natężenia i mocy, różnej kształtności — przez sposoby i postaci mówienia (figuras) oraz przez wymienienie własności rzeczy czyli „przymiotowe wyrazy (epiteta).“ W roz-

biorze tych faktów stylistycznych, Pir. poświęca więcej miejsca epitetom, niźli figurom, które zbywa zaledwie kilku słowami. Wspominam o tym ze względu na dowcipną uwagę Ryszarda Meyera, iż obszerniejsze omówienie epitetów świadczy o nowożytności stylistyki.

Przejdźmy teraz z kolei do elokucji „wziętej samą w sobie.“ Przymioty jej, zasadzające się na powierzchownym brzmieniu wyrazów, są—według Pir.—wtórnej formacji; kiedyś mówiono tylko z mocą, jasnością i gorącością, potym zaczęto szukać większej „obyczajności,“ delikatności i „przymilenia“ mowy. W ten sposób do dwuch celów wymowy: przekonywania i wzruszania, dołączono trzeci, zgoła podrzędny,—podobanie się.

Pir. potępia wszelkie „wysilanie się żakowskie, aby się wszystko okrągło w mówieniu toczyło, aby pod liczbą słówka układać i szykować;“ zmorduje i znudzi słuchacza, kto „gada, jak gdyby kule toczył,“ którego mowa układa się w „tafelkach i wzorkach,“ ale przepisy niejakie, gdyż są one bądź co bądź potrzebne, podaje. Wszystkie te przepisy, zresztą przejęte z dzieła Batteux: „Cours des belles lettres“, ściągają się do trójpodziału: melodji krasomówskiej, liczby i harmonji.

A kryterjum estetyczne Piramowicza? Wizerunek prawdziwej piękności wskazuje nam Pir. w n a t u r z e; człowiek był i jest piękny, póki go zbrodnia, chucie i płochość nie zeszpecą. Niemasz piękności w człowieku bez zdrowia i siły. Nie naprawią złej cery róż i bielidła; stroje nikogo nie upiększą; twarz blada, omdlałe ruchy i ciało schorzałe znamionują brzydotę. Niemasz piękności w tym, co mówi lub pisze człowiek, jeżeli mowa jego nie opiera się na myśli zdrowej i rozsądnej „jeżeli moc rzeczy i wyrazów nie czyni [jej] czerstwą i silną.“

Tam tylko—piękno, gdzie „zachodzi połączenie przedziwne rozumu i wzruszenia, logiki i wymowy.“

Niestety—dzieło Pir. — pomimo swojej wysokiej wartości naukowej nie mogło zaważyć na szali literatury wieku oświeconego, gdyż coraz szybciej następujący upadek i kostnienie neoklasycyzmu pobudziło literatów do tworzenia nowych systemów i teorji, nowych—ściślej mówiąc—przepisów, mających na celu obronę tradycji poetyckiej.

„Wszystko się w pewnej mieści osnowie,
Złe to być musi, co ślepo leci:
Mają przepisy Filozofowie,
Mają je Mówcy, mają Poeci.

Dowcip, co śmiałym buja polotem,
Puściwszy wolne Malowni skrzydła,
Żeby opacznym nie poszedł zwrotem,
Musi szanować sztuki prawidła“—

nucił już na lat cztery przed ukazaniem się dzieła Piramowicza—Franciszek Ksawery Dmochowski w swej horacjuszowsko-bualowskiej „Sztuce.“ „Wymowa i Poezja“ obalić „Sztuki“ nie zdołała.

To też jak grzyby po ulewie co rusz pokazują się dzieła i dziełka, dedykowane nawet Izbie Edukacyjnej, różnych Chrzanowskich, Szumskich, Górskich i t. d., których myśli usystematyzowaniem i skrystalizowaniem w innym tylko duchu, gdyż nie wyłącznie klasycznym, zajęli się Brodziński i Królikowski; od tych dwuch ojców—bierze początek dzisiejsza nasza t. zw. stylistyka.

Nim jednakowoż rozpatrzę tę „naukę,“ chciałbym wprzód omówić prace o odrębnym charakterze i zakroju.

Na wezwanie Towarzystwa Przyjaciół nauk napisał na podstawie tooretyków starożytnych i ze współczesnych: Laharpa, Tomasa i Blera—dzieło obszerne, obejmujące w dwuch częściach cztery tomy, — Stanisław hr. Potocki.

Dzieło to, jedyne compendium wiedzy retorycznej w zakresie uniwersyteckim, najbliżej kładę „Wymowy i Poezji“ ze względu na ważkie słowo, jakie w nim padło. Oto sądzi Pot., że nauka wymowy daje wielkie korzyści nawet niemającym zamiaru publicznie pisać albo mówić, ale chcącym rozpoznawać piękności i w nich smakować. Odrzucenie normatywności nauki aż nadto widoczne, niestety w dziele Pot. niedochowane.

Stara się wprawdzie Pot. traktować przedmiot objektywnie z uwzględnieniem wyników dotychczasowych badań; podaje dzieje wymowy, rozbiór dzieł dawnych (tylko obcych), historję języka, mowy i pisania, uczy o początkach i naturze figur [1]) i t. d. Często jednak gubi się w natłoku myśli, przejętych skądinąd, nieraz oświetlających rzecz z odmiennego zupełnie stanowiska; nie daje sobie rady z usystematyzowaniem wiadomości, czerpanych z tylu źródeł, o których już wspomniałem, to też słusznie Brodziński nazwał dzieło jego—chaotycznym.

Przez szerokie omówienie teorji figur (figur zresztą przytacza niewiele, twierdząc, że długie ich wyliczanie może „stęsknić“ t. j. znudzić czytelnika) dzieło jego łączy się ze studjami uniwersyteckiemi Euzebjusza Słowackiego.

Słowackiemu należy się dłuższa uwaga.

Pomylił on do reszty konsekwencje, płynące z teo-

---

[1]) Uwzględnia nawet przyczyny „smakowania w figurach“ np. w porównaniu.

rji Piramowicza o właściwościach myśli i wysłowienia: j a s n o ś c i i ż y w o ś c i,—skoro na miejsce uczucia wprowadził smak i począł wyróżniać własności myśli *logiczne* (jasność i prawdziwość) i *estetyczne* (wielkość, żywość, śmiałość, delikatność, naturalność, niewinna prostota i t. p.). Poprawka b. ważna: bo cóż to są własności myśli logiczne i estetyczne? „Pierwsze są istotą i gruntem mowy, drugie przydają jej *wdzięków i ozdoby.*“ Zmieniło się więc zadanie retoryki (t. j. „nauki dobrego mówienia i pisania“); retoryka „gdyby nie mogła uczynić wymownym (bo sztuka często bardzo nie jest zdolną zwyciężyć przeszkód położonych od natury), zawsze jednak przyłoży się wiele do ukształcenia smaku, upewni w nas i ugruntuje te delikatne czucie piękności, które nas ostrzeże w każdym czasie o zaletach lub wadach dzieła, a tym samym pomnoży liczbę przyjemnych uczuć i rozkoszy naszych.“

Rozwijając szerzej pogląd na estetyczne własności myśli, doradza, aby je stosować umiejętnie, gdyż w wielu okolicznościach, zwłaszcza gdy mówimy uniesieni jakimś żywszym uczuciem, wyrażenie najprostsze jest zarazem najlepsze. Cała sztuka więc zasadzałaby się na tym, aby te okoliczności umieć rozpoznać.

Wobec takiego przedstawienia rzeczy, możemy spodziewać się z góry, że Słowacki zakreśli pewne granice językowi literackiemu. Tak też czyni; mówiąc o przyzwoitości, jednym z dwojga przymiotów wewnętrznych stylu (drugi stanowi: jasność), z naciskiem zaznacza, że nietylko bywają wyrazy n i e w ł a ś c i w e, ale nawet *podłe i błahe.* Niektóre z tych wyrazów podłych i błahych u c h o d z ą w m o w i e p o t o c z n e j, ale nie licują w pismach, którym właściwa powinna być zawsze pewna wyniosłość i szlachetność. Nawet

kiedy się zdarza poecie roztaczać obraz zatrudnień i spraw człowieka pospolitych, wtenczas nawet poeta powinien uszlachetnić go i nadać mu przez odpowiedni sposób wyrażenia „godność“ poetycką. Jeden wyraz podły potrafi zeszpecić najpiękniejszy ustęp. [1]).

To też pisząc „o stylu właściwym poezji“ mówi, że styl ten zależy „1-ód na dobraniu myśli, 2-re na dobraniu pewnych sposobów wyrażenia *nieprozaicznych i niepospolitych*, 3-e na harmonji mowy.“ Ton poezji jest uroczysty i wyniosły, myśli powinny być wielkie i niepospolite.

Rzecz o odrębności poezji i języka poetyckiego rozwinął i pogłębił następca Słowackiego w uniwersytecie wileńskim, Leon Borowski w swych „Uwagach nad poezją i wymową pod względem ich podobieństwa i różnicy.“

Występuje tutaj Borowski przeciw Boalo, jako prawodawcy smaku za to, że mało cenił „żywość na-

---

[1]) Jak odczuwał szlachetność wyrażenia, okazuje rozbiór jego kilku miejsc z tłumaczenia „Eneidy“ przez Jędrzeja Kochanowskiego i F. Ks. Dmochowskiego, np.

(Tłum. Kochanowskiego):

„Wtym się owi do potraw źwierzynnych gotują,
A z skóry odzierając, wnętrza w nich *szyndują*;
Jedni rąbiąc, na *rożny pieczenie* wtykają,
Drudzy po brzegu kotły na ognie stawiają.“

(Tłum. Dmochowskiego):

„Ci biorą się do łupu i przyszłego jadła,
Grzbiety rozcięte, skóra od mięsa odpadła,
Ci kotły przystawiali, ci drżące nawlekli
Sztuki i nad węglami żarzystemi piekli.

Wniosek: Takie wyrazy, jak: *szyndować*, *rożny*, *pieczenie* nie są godne „wiersza bohatyrskiego,“ tłumaczenie więc Kochanowskiego ustępuje pierwszeństwa tłumaczeniu Dmochowskiego.

miętności, moc i wysokość myśli, śmiałość obrazów, dobitność i piorun słowa,“ że przenosił nadewszystko „jasność myśli, wybór ich i stosowność, gramatyczność, delikatność i nieprzerwaną wysłowienia ozdobę; słowem wszystkie przymioty, z których rozsądek przemawia, a które stanowią doskonałość *prozy*;“ mniema o Akademji francuskiej, że „ten najwyższy sąd w sprawie języka i smaku zadał ostatni raz wszelkiej poezji, poczętej w zapale natchnienia i żywości uczucia;“ od tej chwili—twierdzi Pir. — poezja francuska stała się prozą „pięknie rymowaną podług przyjętych prawideł.“

Uważa Greków za szczęśliwych, że utworzyli oddzielny język poetycki, jak również Włochów; o rzymskiej poezji mówi to samo, co o francuskiej. Sądzi, że „przez malowną tylko zwięzłość i prozie też łacińskiej właściwą, mógł się Wirgili i Horacy do wytworności wyrazu greckich poetów przybliżyć, lecz z boskim językiem poezji greckiej, który się osobliwie we dwuch djalektach poetyckich, powieściowym i dramatycznym rozwinął, żadnego łacińskiego poety wysłowienie mierzyć się nie mogło.“

Tak zwane postaci poetyckie czyli, jak się wyraża „trafne wzniesienie pospolitego sposobu mówienia, a obudzanie myśli i czucia za pomocą przenośni, zwrotów, obrazów, porównań, podobieństw, uosobień i t. p.“ Grecy słusznie zaliczali do retoryki, dobrze rozumiejąc ich bardziej retoryczny użytek; my cenimy je, jako własności poetyckie wraz z kilku „gramatycznemi wolnościami, odcinkami i przekładniami, które się w dzisiejszym wierszowaniu okazują.“

Najgoręcej jednakowoż Bor. występował przeciwko jasności — stylu poetyckiego. Charakter logiczny mowy przystoi prozie, ale poezji—zdaniem jego—stał się szkodliwym.

„Zbyt gieometryczny porządek myśli i wyobra-

żeń uwięził swobodne skrzydła imaginacji, ograniczył bystrość natchnienia i zniósł panowanie myśli nad mową.“ Tym sposobem zbliża się poezja do prozy; obie są jasne, poprawne, nawet pełne smaku; lecz poezja utraciła właściwe sobie prawa rozporządzania, kształtowania i naginania do swoich potrzeb—mowy, władania mową według swej woli: „czego ona tym szczęśliwiej używa, im wyższe i niezwyczajniejsze są krainy, w które się imaginacja i czułość unosi.“

Dzisiaj „jasność, dobitność, łatwość, wybór i żywość wyrazu, przymioty, które wespół z harmonją krasomówczą stanowią piękność prozy, czynią zadosyć i poetyckiemu naszemu smakowi.“ Pochodzi to stąd, że poezja dzisiaj różni się nie odmiennym językiem od prozy, tylko celem, jaki sobie zakłada.

Tak więc świetny okres w rozwoju polskiej teorji wymowy, rozpoczęty walką w imię jasności, zakończył się zdyskredytowaniem tego hasła przynajmniej w zastosowaniu do poezji.

Retoryka, dotychczas przeze mnie omówiona, prócz teorji wymowy mieściła w sobie w zarodzie i poetykę, i prozaikę, i stylistykę, i krytykę literacką, i historję literatury, i wreszcie estetykę. Będąc tak złożoną dyscypliną naukową, pomimo zapatrywania się na wzory obce, na dzieła Laharpa, Blaira, Marmontela, Condillaca, Lemerciera, Ancillona, Rollina, Batteux, Malleta, Domairona, Eschenburga, Sulzera, Herdera i in. nie zrywała związku z ogólnym rozwojem literatury polskiej, służyła jej w teorji nie zawsze naganie.

Ale już pod koniec XVIII w. zaczyna się rysować w swych posadach; różnorodność materjału, za-

wartego w niej, rozsadza retorykę; nici, wiążące poszczególne jej części, wątleją coraz bardziej.

I oto w takiej chwili zjawia się Kazimierz Brodziński, który uznając potrzebę poduczenia młodzieży w wyrażaniu swych myśli na piśmie, nazywa przesądem—to przekonanie, że bez gramatyki i retoryki można dobrze pisać po polsku. Rozpatruje więc szeroko powszechne wady i zalety stylu, daje poszczególne przepisy, wnika w najdrobniejsze błędy i usterki językowe, ale będąc sam poetą, rozumie jeszcze doskonale, że utwór wtedy będzie piękny, kiedy prócz zachowania niezbędnych warunków do dobrego pisania, będzie natchniony „duszą czującą,“ kiedy w utworze ujawni silnie i pięknie samo „życie.“ „Kto wypracował rzecz jaką na piśmie, w którym jeszcze tego życia nie widać, śmiem powiedzieć, że ulepił dopiero posąg z gliny, jak Prometeusz musi jeszcze szukać natchnienia owego ognia niebieskiego, aby ten posąg życie objawił.“

Jan Śniadecki—według niego—rozumuje głęboko i surowo, ale styl jego zawiera nadto „jakowąś energją, a światło, które rozlewa, jest razem ogniem, który zajmuje.“

To też wszystko to, co mówi o stylu poetycznym, jest oryginalnie, po części trafnie i prześlicznie pomyślanym.

„Prawda w prozie jako glos rozumu, mówi bezpośrednio do rozumu, prawda poezji jest nadto prawdą czucia i przez serce tylko do rozumu przechodzi... Jest duszą w mowę wcieloną.“ Język poetycki maluje nam najsubtelniejsze pojęcia, najlżejsze drgnienia uczucia, tak jak oczy, rysy twarzy i ruchy ciała objawiają tajniki duszy człowieka. „Styl poetyczny jest żywym zmysłowym wystawieniem równie żywych pomysłów.“

Pomimoto, styl poetyczny nie ma osobnych przywilejów i nie może przestąpić pewnych przepisów: czystość i jasność musi podzielać narówni z prozą: „Obrazy w poezji tak powinny być jasne, wykończone i uporządkowane, jak dowody i twierdzenia w prozie.“ Prawidła, dotyczące prozy, obowiązują i poezję z małemi tylko różnicami. Można np. wybaczyć poecie wyrażenie „mniej właściwe, niżeli słabe.“ Poezja jest zawsze tworem natchnienia, ale „co żywe czucie szybko odleje, to musi potym spokojny rozum gładzić, obrabiać, zgoła dobrze zagospodarować plonem od Boga danym.“

Za to pomija milczeniem język poetycki w dziełku, wydanym w r. 1826, p. t.: „Proste zasady stylu polskiego“ Józef Franc. Królikowski.

Tak jak Brodziński, wychodząc z założenia, że „od błędów gramatycznych, aż do wierszopistwa i krasomówstwa (wykładanego wówczas bezpośrednio po gramatyce) bardzo jeszcze długa pozostaje droga,“ żąda od stylistyki, aby ta nauczyła *dobrze pisać.* Wiersze usuwa z nauki, gdyż język poetycki jest zupełnie różny od mowy pospolitej: czytając poetów, nie nauczymy się języka zwyczajnego, dla wszystkich dostępnego. Mowa poetów — to mowa namiętności. Poeta nie jest zwyczajnym człowiekiem, „a takiemu wolno jest i w mowie codziennej być niezwyczajnym. Nikt się nie gniewa na mniej porządną prozę słodkiego poety Karpińskiego, ale tej samej prozy niktby podobno żadnemu innemu pisarzowi nie przebaczył.“

Pisze więc książkę tym, którzyby pragnęli otrzymać „niejako ułatwiające sposoby“ do dobrego używania języka.

I oto w ten sposób następuje zupełny upadek retoryki; na gruzach jej rozsiada się stylistyka, dumna

i pewna siebie, ale co o niej sądzić trzeba, niechaj świadczą cytaty:

...r. 1846: „Kto... w myślach pragnie zachować nieomylność, tak często zwodniczych, i pozór tylko prawdy mających; tudzież pisać z gustem i być śmiałym w rozkołysanej wyobraźni swojej: ten obok znajomości Logiki, Teorji wymowy i Poezji, winien poznać Teorją Stylu“ (Konst. Leon Rewoliński);

...r. 1870: „jasne oddanie myśli jest pierwszym warunkiem, piękność zaś pośledniejszym...“ „Jak kamień drogi w ozdobnej oprawie, tak prawda i myśl piękna w ozdobnym przedstawieniu nie mało zyskuje zalety“ (prof. Karol Mecherzyński);

...r. 1899: „Mówić lub pisać poprawnie jest obowiązkiem; mówić lub pisać pięknie—zaletą. Poprawności uczy gramatyka; piękności stylistyka“ (Władysław Korotyński);

...r. 1908: „jasność, poprawność i czystość obowiązują wszystkich bez wyjątku piszących. Obok tego jednak *w pewnych razach* pożądane jest, by styl był piękny, do czego przyczynia się: żywość i t. d.“ (Henryk Galle).

Wszystkie te myśli są nam już znane; rodowodu ich szukać trzeba w retoryce XVII stul. Ale jezuita Kwiatkiewicz z litością pewno myśli o swych prawnuczętach: jego idee, wynikłe ze związku miłosnego życia i literatury, budziły jakiś posłuch i nakazywały poszanowanie; dzisiejsze truposze, ochrzczone imieniem stylistyki, zatraciły wszelki walor i wpływ na rozwój poezji polskiej.

Nawet językoznawcy szydzą z „teorji stylu“!

Pracującemu dzisiaj naukowo w tej dziedzinie wstyd przyznać się do materji swych studjów!

Zakrawa to na gorzką ironję, kiedy owa dzisiejsza stylistyka w. XIX wyrzeka się wszelkiego pokre-

wieństwa z retoryką epoki „dziwacznego obłąkania smaku.“ [1])

Więc tylko „smak“ decyduje o postępie w nauce?

Nie będę się tu wdawał w rozbiór książek różnych Niewiadomych nauki. Tytuły skrupulatnie zebrał—z powagą godną lepszej sprawy — p. Mieczyński i ogłosił w „Poradniku dla samouków.“ Wprawdzie wykaz p. Mieczyńskiego jest niezupełny: nie uwzględnił on albumów powinszowań, zbiorów listów miłosnych i korespondencji handlowej, ale mniejsza o to uzupełnienie, skoro odrzucić trzeba wszystek materjał. [2])

Cały szereg problematów, które znaczyłem w rozwoju retoryki XVIII st., leży odłogiem: nikt się niemi nie interesuje, nikt ich nie poddaje ponownej rewizji.

1) Brak nam dokładnej analizy piękności makaronizmów, wyrazów obcych i barbaryzmów w polszczyźnie.

2) ...zwięzłości i wiążącej się z nią teorji elipsy i apozjopezis.

3) Nie rozstrzygnięto pytania, czy istnieje „ozdobność“ mowy? Czy można *to samo* wyrazić różnie?

4) Niedostatecznie rozpatrzona rola czułości w wysłowieniu;

5) istota (i granice) języka poetyckiego,

i in., o których powyżej.

Za to w stylistyce dzisiejszej odnajdujemy szczątki i odgłosy dawnych walk retoryczno-literackich.

Podział stylów, to zajęcie retoryki XVII stul.

Mowa o zwięzłości to dalekie echa Konarskiego napaści na retorykę XVII st.

---

[1]) Wyrażenie Kaz. Brodzińskiego.

[2]) Zasługuje na uwagę co najwyżej Adolfa Kudasiewicza: „Stylistyka czyli teorja stylu“ (Cz. I. Stylistyka ogólna) Warszawa 1865. [Część druga nie ukazała się wcale].

Czystość stylu, mowa o barbaryzmach — ditto (Rzecz charakterystyczna, że do dziś dnia mówi się w stylistyce o LATYNIZMACH; w braku przykładów, cytuje się M. BIELSKIEGO!!!)

Mowa o prowincjonalizmach—krytyka romantyczności przez neoklasyków.

Archaizmy, neologizmy—ditto.

Podział faktów stylistycznych na zwroty retoryczne i postaci mowy—to znowu retoryka XVII stulecia.

Potępianie peryfraz — to krytyka „wieku oświeconego“ przez romantyków.

I t. d., i t. d., i t. d.

Mam wrażenie błąkania się po jakimś cmentarzysku zamarłych idei i poglądów.

Rozpatrzmy samo pojęcie stylistyki. Najprostsze określenie zadania i przedmiotu tej nauki wyprowadzają współcześni autorowie etymologicznie: jest to nauka o stylu [1])

[1]) Już w retoryce rzymskiej rozróżniano trzy style mówne. U nas słynny perjodoznawca Jakub Górski (r. 1559) nazwał je: „genera... *grande*, *subtile* et quod inter haec duo est injectum *mediocre*;“ Konarski zaś: stylus infimus, mediocris et summus. Ten trójpodział przechodził z książki do książki, przybierając coraz to inne nazwy, jako to: styl prosty, naturalny, gładki, łagodny (jak go nazywa St. Lubomirski: niedbale łagodny); styl wielki, wysoki, wspaniały, najwyższy, szczytny, górny i styl środkowy, średni, mierny, umiarkowany, ozdobny, strojny, kwiecisty.

Niektórzy pisarze chcą oprzeć ten podział na jakiejkolwiek stałej i konkretnej zasadzie. Euz. Słowacki, utrzymując, że wszystkie przedmioty, o których piszemy, ściągają się albo do *pamięci*, albo do *rozumu*, albo do *imaginacji*, rozrożnia style: równy, łatwy, naturalny i szybki (piszący tym stylem chce ułatwić działanie pamięci); poważny, ścisły (inaczej zwięzły), mocny, metodyczny (piszący przemawia do rozumu) oraz (piszący pragnie zająć i zabawić wyobraźnię czytelnika, wzruszyć i rozrzewnić jego serce) styl ozdobny, słodki, bogaty, tkliwy czyli patetyczny.

Polemizujący w wielu kwestjach ze Słowackim, manjak Rewoliński, chory na punkcie poezji i stylistyki, upatruje pod względem wewnętrznym „czworaką rozmaitość“ stylu:

Rozumie się samo przez się, że w „nauce o stylu“ podział stylów stanowi punkt wyjścia. Każdy „stylista“ czuje się w obowiązku nagromadzenia różnych terminów, określających rodzaje stylu, ale niestety często sprzecznych ze sobą. Wszyscy jednakowoż godzą się w tym, że „style c'est l'homme même.“

Przyjmując to ostatnie zdanie na wiarę Buffona, nic lepszego począć nie możemy, jak zająć się charakterystyką poszczególnych autorów; by dopiero na podstawie zebranego materjału odnaleźć pewne ramy klasyfikacyjne.

Drobiazgowa praca indukcyjna w tym kierunku wre zagranicą, nawet w Rosji W. Istomin wydaje tom za tomem zbiorów odrębności językowych pisarzy rosyjskich; u nas o tym jeszcze cicho i głucho.

Dopóki jednak takiego materjału nie mamy, o *nauce stylu* nawet myśleć nie możemy. Tymczasem fakt nie do zaprzeczenia, że istnieją pewne zjawiska językowe, nie podlegające kompetencji gramatyki.

Wprawdzie o przenośniach i porównaniach mó-

---

1) co do uczucia: styl prosty, średni, wysoki.

2) co do przedmiotu: listowy, historyczny, bohaterski, dramatyczny, elegijny i t. p.

3) co do sposobu: Krasickiego, Naruszewicza, Mickiewicza, Osińskiego, Kołontaja „zgoła tyle jest stylów ile osób: bo każdy według swego pojęcia pisze odrębnie.“

4) co do zwyczaju: lakoniczny i wschodni.

Podział ten odnajduję i u Wład. Korotyńskiego.

Józefa Kamocka uwzględnia również cztery zasady podziału: ze względu na indywidualność pisarza, na charakter narodów, na przedmiot pisma i na epokę. A więc ze względu na charakter narodów: francuski, angielski, szwedzki, niemiecki (inaczej mówiąc: sentymentalny), lakoniczny (właściwy ludom rycerskim, jak Rzymianom i Grekom), wschodni i t. d.; ze względu na przedmiot pisma: urzędowy, naukowy, historyczny, obrazowy, poetyczny, liryczny, patetyczny, sarkastyczny, krasomówczy.

Brak orjentacji myślowej aż nadto widoczny.

wiono w XVIII st., a i dzisiaj nawet w gramatyce szkolnej, ale rzecz prosta, lingwista, badając stosunek mowy do myśli, uwzględnia tylko treść intelektualną wyrazu, zapominając o czynniku w danym wypadku rozstrzygającym, o zabarwieniu uczuciowym wyrazu, o jego wartości emocjonalnej.

Przejrzyjmy choćby pracę p. Ignacego Steina: „Porównania i przenośnie“ (pomieszczone w „Poradn. język.“ r. 1906). Dwa różne zjawiska, jedno — porównanie, w którym czynnik intelektualny dominuje albo conajmniej równoważy działanie czynnika uczuciowego, i drugie — przenośnia — świadcząca o braku dostatecznej analizy myślowej mówiącego, o stanowczej przewadze czynnika uczuciowego nad czynnikiem intelektualnym, mają — zdaniem p. Steina — „tę samą psychologiczną podstawę, t. j. proces identyfikacji.“

Stąd krok jeden do twierdzenia, że metafora jest to skrócone porównanie.

Byłoby — doprawdy — ciekawą rzeczą dowiedzieć się, jakich to porównań skrótem są przenośnie: gorące uczucie, czarne myśli, gorzkie rozczarowanie, ciężki ból i t. p.

Opisanie procesu identyfikacji w duszy pierwszego twórcy porównania czy przenośni — to fikcja p. Steina.

Nieuwzględnianie czynnika uczuciowego mści się na gramatycznej interpretacji całego szeregu faktów stylistycznych. Zdania eliptyczne — według pojmowania utartego — są to zdania cząstkowe; w szkole nauczyciel przy rozbiorze zdania: „Na pomoc!“ wymaga od ucznia wskazania podmiotu i orzeczenia domyślnego; a zatym: „ludzie“ i „biegnijcie.“ Takiej samej logiki wyrażenia domaga się ów uczony, który przypuszcza, że zdanie: „grzmi“ po grecku jest skrótem zdania: „Zeus grzmi“ (!!!)

Bez wątpienia, nazwy postaci mowy i zwrotów retorycznych muszą odpowiadać jakimś rzeczywistym zjawiskom językowym—i chodzi tylko o interpretację ich, dopełnienie i usystematyzowanie według pewnej wspólnej zasady kwalifikacyjnej; zaniedbanie takiej interpretacji odbija się niekorzystnie na stanie innych pokrewnych nauk.

W interesie gramatyki leży rozwój pomyślny stylistyki.

Zadanie jej—to wyjaśnienie roli tego wiecznego korektora mowy: *uczucia*.

Musi więc stylistyka pozbyć się raz na zawsze charakteru nauki normatywnej, i co za tym idzie nie ograniczać się do badania tylko języka literackiego; mowa potoczna, gwara, żargon, szwargot mają te same prawa obywatelstwa w obrębie stylistyki, co i mowa poetycka albo naukowa.

Co więcej, jeżeli problemat istoty i granic języka poetyckiego będzie postawiony inaczej, w formie pytania, czy stosunek poety do języka jest świadomy albo nieświadomy, i rozstrzygnięty zostanie w sensie pierwszym, ów upośledzony materjał językowy: mowa potoczna, gwara i t. d. pozyska większą wartość dla stylisty od języka literackiego.

Ch. Bally w swym dziele: „Traité de stylistique française“ zajmuje się już tylko mową potoczną.

Nadto wyjaśnienie stosunku jęz. literackiego do jęz. ściśle naukowego skutecznie się przyłoży do ograniczenia przedmiotu badań naszych, co rzeczą jest nader pilną i w sprawie rozwoju stylistyki, jako nauki, najbardziej pożądaną.

Ograniczenie tego przedmiotu musi nastąpić jednak i z drugiej strony: dla zaznaczenia barwy uczuciowej wyrazu nie posiadamy dotąd żadnych specjalnych znaków pisarskich, chociaż—przypomnę—deba-

towano przez czas dłuższy w pewnych kołach nad wynalezieniem znaku ironji. Nic więc dziwnego, że kiedy ujawnienie treści intelektualnej wyrażenia nie nastręcza zbyt wielkich trudności, to uchwycenie tętna emocjalnego jest rzeczą często niemożliwą, tymbardziej, że jak dotychczas nie ustalono pokrewieństwa zjawisk językowych, rozpatrywanych w tym sensie. Trzeba więc wielce wyrafinowanego smaku, poczucia i znajomości języka, aby się w interpretacji stylistycznej nie pomylić.

Dostępniejsza dla nas—to interpretacja jęz. *współczesnego*; i ona służy nam za punkt wyjścia. [1])

W sprawie samej interpretacji zjawisk językowych niepodobna pominąć bardzo doniosłego zagadnienia: stosunku stylistyki do psychologji.

Że zjawiska językowe są przedewszystkim faktami realizacji pewnych stanów psychicznych, o tym było wiadomo już niegdyś, ale dopiero niedawno poczęto uwzględniać stronę socjalną wyrażenia, bo słuszna: wzgląd na innych jest czynnikiem często deprymującym swobodny rozwój myśli i słowa, zawsze jednak czynnikiem rozstrzygającym.

Zjawiska stylistyczne cechuje wszelako przewaga uczucia, nie dającego się powściągnąć i przeczącego wymaganiom socjalnym.

Wydawałoby się więc, że interpretacja czysto psychologiczna liczyć może tutaj na większe powodzenie, niźli gdzieindziej. Tak jednak nie jest. Figury, napotykane w języku poetyckim, mają wartość

---

[1]) Zdanie Ryszarda M. Meyera: „Was wir vor allem brauchten, wäre eine Geschichte der wichtigsten Einzelformen in ihrer praktischen und theoretischen Entwickelung: Evolution der Epitheta, des Chiasmus u. dgl.“ wydaje mi się niesłuszne. Wprzód omówienie zjawisk stylistycznych, oparte na gruncie współczesności, potym: ewolucje... Dlatego prace Wiesiołowskiego, pisane w tym zakresie, chybione są w samym założeniu.

estetyczną, to zmusza nas do rozpatrzenia się w mowie potocznej i rozjaśnienia kwestji dotąd ciemnej, o ile ów czynnik estetyczny nie odgrywa i tutaj jakiejkolwiek roli.

Sprawa ta jest dla mnie nadzwyczaj doniosła, i o ile wiem, nikt jeszcze na nią nie zwrócił uwagi.

Czy—oto—przy takiej interpretacji punktem oparcie mają być kategorje psychiczne, czy też sam materjał językowy; pomimo ciętej krytyki tego drugiego stanowiska, myślę, że jednakowoż to zagadnienie nie jest tak proste, jak się napozór wydaje — i bodaj czy kategorje psychiczne dadzą się ująć bez pomocy materjału językowego.

Stąd więc wynika, że stylistyce z prawa przysługuje własna metoda badania: nie gramatyczna albo psychologiczna, ale: s t y l i s t y c z n a.

Określenie tej metody rozstrzygnie o naukowości stylistyki. Inaczej grozi jej niebezpieczeństwo nauki zgoła chaotycznej i niezdecydowanej, jaką jest choćby do dziś dnia historja literatury.

Rozumie się samo przez się, że w nauce stylistyce, różniącej się tak bardzo co do zadania, przedmiotu i metody od tej dotychczasowej stylistyki, mogącej uchodzić tylko za naukę w cudzysłowie, terminologja musi ulec radykalnej przemianie.

Wstrętna barbarzyńska terminologja dotychczasowa z owemi hiperbolami, metonimjami, synekdochami etc. nie przestaje być niestosowną, nawet będąc spolszczoną.

Mniejsza o wyrażenia w rodzaju epitet *konieczny* i *ozdobny*, pojęcia dzisiaj nam zupełnie obce, ale co powiemy o takiej: *przesadni*, która jak gdyby ujemnie świadczyła o rozsądku pisarza? [1])

---

[1]) Już lepiej brzmi wyraz, utworzony przez Górnickiego dla zastąpienia hiperboli: p r z e ł a d o w a n i e. Przytaczam tu-

Mówiłem wyżej o zależności gramatyki od stylistyki; na zakończenie chciałbym pokrótce zastanowić się nad znaczeniem stylistyki dla historji literatury.

Szkoła filologiczno-historyczna zyskuje w stylistyce nieocenione „vade mecum“ przy ustalaniu oryginalności lub — co ważniejsza — chronologji dział jakiego twórcy. Zbliżanie oddzielnych zwrotów o różnej barwie emocjonalnej jest nonsensem. Właśnie ton uczuciowy wspólny, choćby słowa były inne, może zaświadczyć najlepiej o pewnym pokrewieństwie twórców czy też „naśladownictwie.“

Szkoła filologiczno-historyczna musi się zająć badaniem w tym kierunku, i—co zapewne nastąpi—odrzucając wyniki dotychczasowej swej pracy mrówczej—przyjść wreszcie do przekonania, że jednakowoż twórca więcej z siebie czerpie, niż z innych.

Ale stylistyka obok negacji przynosi coś więcej. Ustalenie pewnych szkół i kierunków literackich—jej, nie czyjąkolwiek będzie zasługą. Literatura, jako funkcja językowa, opiera się na dwuch pierwiastkach: myślowym i uczuciowym, występującym w najrozmaitszych kombinacjach: stąd taka różność figur. Doba egzaltacji poetyckiej—to zarazem doba obfitego postaciowania (figuracji); doba naprężenia myślowego, to doba pewnego tylko sposobu postaciowania i t. d.

Literatura XVIII w. obfituje w peryfrazy, epitety, porównania etc., środki intelektualne, zmodyfikowane nieco pod wpływem uczucia. Stąd to peryfrazę

---

taj dla ciekawości terminologję Tomasza Szumskiego („dokładna nauka języka i stylu polskiego“ w 2 cz. Poznań 1809): metafora—podobnia, synekdocha – odwrotnia, metonimja — zamiennia, ironja — przeciwnia, alegorja – przedobraźnia, personifikacja — przedosobnia, komparacja—porównia, inwersja—wrzutnia, gradacja—podwyżnia, apostrofa—przemównia, wizja—widnia, assyndeton—zbiornia, kontrast—sprzeciwnia, antyteza — pochlebnia; niespodziańnia, niewińnia i t. d.

traktując, jako oznakę stylu pseudoklasycznego, romantycy potępiali ją w czambuł!

W ten sposób i owa czarowna obrazowość stylu, o którą dobijały się wszystkie szkoły poetyckie, zwalczające się często i namiętnie, opiera się tylko na odmienności transpozycji uczuciowej.

Że obrazowość łączy sią z obecnością w mowie pewnych figur, nie znaczy bynajmniej, aby nie mogła być osiągnięta najprostszemi środkami. Literatura realistyczna dostarcza aż nadto pięknych przykładów.

Bądź co bądź kwestja obrazowości — to jedna z najważniejszych kwestji stylistycznych.

Lucjusz Komarnicki.

Sprostowanie ważniejszych błędów w zeszycie styczniowym „Nowych Torów.“

Na str. 47 w. 5 od dołu zamiast: j a z d czytaj: j a z; str. 48 w. 10 od góry, zam.: w y b o r c z y c h: w y b o r y c z n y c h; str. 50 w. 6 od góry, zam.: p o b o c z n y c h: p o t o c z n y c h: str. 51 w. 10 od dołu zam.: p a r o d j a m i: p e r j o d a m i: str. 53 w. 12 od góry zam.: I n d e g n e: I n d e q u e: str. 53 w. 7 od dołu: zamiast: a u t o m a t y c z n y c h: a n t o n o m a s t y c z n y c h; str. 56 w. 1 od dołu po wyrazie: n i e s p o d z i e w a n e — dodać trzeba : z a g a d n i e n i e s ł u c h a j ą c y c h“, n i e o c z e k i w a n e...: str. 58 w. 2 od góry zam.: N i g d y czytaj: N i g d z i e.

Z LITERATURY.

Wanda Haberkantówna. Opowiadania przyrodnicze. Śmietnik.

Wśród wydawnictw, mających na celu popularyzowanie wiedzy przyrodniczej między małemi czytelnikami, korzystnie wyróżnia się dziełko p. Haberkantówny p. t. „Śmietnik.“

Nazwisko autorki nie po raz pierwszy spotykamy w druku. Dała ona nam wraz z p. J. Chrząszczewską dwa dziełka z tej samej dziedziny „Łąkę“ i „Staw,“ tym razem zaś wystąpiła samoistnie.

Już w poprzednich utworach p. H. wykazała dość wybitny talent popularyzatorski, w dziełku obecnym talent ten zaznaczył się jeszcze wyraźniej. Staw i łąka— to środowiska miłe, wdzięczne, pełne jaskrawego życia, obfitujące w różnorodne motywy biologiczne i same przez się ponętne i ciekawe dla umysłu dziecięcego. To też już sama barwna i bogata treść interesuje młodych czytelników i niezmiernie ułatwia autorowi należyte wyzyskanie tematu. Co innego środowisko śmietnika, tego szarego, nudnego, wzbudzającego w dzieciach nawet pewną odrazę szmatka ziemi. Aby z tak skąpego materjału wykroić całość, tchnącą życiem, uczynić ten pogardzany zakątek interesującym i opromienić go światłem sympatji, trzeba na to talentu popularyzatorskiego, wykraczającego bądź co bądź ponad przeciętną normę.

Popularyzowanie wiedzy wśród dzieci jest zadaniem o wiele trudniejszym, niż to się zwykle przypuszcza. Aby trafić do młodocianych umysłów, zaciekawić je i wzruszyć, nie wystarczy samo opanowanie przedmiotu, nawet znajomość umysłowo-duchowej organizacji dziecka; tu

trzeba umieć wyjść po za obręb własnych pojęć, wczuć się w duszę dziecka, myśleć jego myślą, tworzyć obrazy jego wyobraźnią — słowem wcielić swój świat umysłowo-psychiczny w sferę odnośnych oddziaływań dziecka. Sztukę tę bezsprzecznie posiadła autorka „Śmietnika.“

Obrazowość i plastyczność, osiągana trafnym doborem porównań i epitetów („wiatr — znany owadom plotkarz,“ „stacja balonów“), umiejętny wybór materjału, a nadewszystko nuta szczerego umiłowania przyrody i dar suggestjonowania w tym kierunku młodych czytelników obok ciepłego i serdecznego tonu, z jakim autorka zwraca się do dzieci—oto zalety, które powinny zapewnić poczytność tym małym przyrodniczym nowelkom. Szczery i ciepły stosunek do przyrody tymbardziej zasługuje na podkreślenie, że w poprzednich utworach zauważyłem tu i owdzie sztuczny, ckliwy sentymentalizm, którego obecnie wyzbyła się autorka w zupełności.

Jak w każdym zbiorku, są i w „Śmietniku“ rzeczy lepsze i gorsze. Zupełnie chybioną wydaje mi się próba przedstawienia zjawisk krążenia materji w rozdziale „Gdzie się podział martwy ptaszek.“ Dzieci od lat 9 — 12, dla których książeczka p. H. zdaje się być przeznaczoną, nie mogą posiadać jeszcze wiadomości z chemji i fizjologji roślin, potrzebnych do zrozumienia choćby w najgrubszych zarysach rzeczonego zjawiska. Autorka zdaje sobie sprawę z tego doskonale i przedewszystkim usiłuje wprowadzić swych czytelników w krąg chemicznego myślenia i dać im najogólniejsze pojęcia z tej dziedziny. Niestety, usiłowania te są bezowocne i muszą być takiemi. Chcąc być przystępną i zwięzłą, autorka z konieczności staje się zbyt ogólnikową i niezrozumiałą, a jedną niewiadomą zastępuje inną. Wszak dzieci bez wstępnych wiadomości z chemji po kilku wierszach wyjaśnień autorki nie są w stanie odróżnić ciał bardziej złożonych chemicznie od prostszych, a cała różnica sprowadza się dla nich do tych lub innych równie niezrozumiałych dźwięków, oznaczających równie nieznane dzieciom pojęcia. Zresztą samo usiłowanie przedstawienia dzieciom w tym wieku skomplikowanego zjawiska wymiany i krążenia materji wydaje mi się niefortunnym. Przypuściwszy nawet, że szkopuł niedostatecznego przygotowania został usunięty, z góry możemy przesądzić, że dzieci w tym wieku nie mogą mieć na tyle

wyrobionego umysłu w kierunku syntetyzowania pojęć, aby były w stanie nawet w najogólniejszych zarysach uchwycić związek zachodzący między poszczególnemi momentami i ogarnąć całokształt omawianego zjawiska. Że cały ustęp o krążeniu materji jest chybiony i dla umysłu dziecięcego niedostępny, miałem możność przekonać się osobiście, czytając go uczniom klasy I-ej. Dzieci interesowały się bardzo pierwszą częścią opowiadania, gdzie jest mowa o owadach, składających jajka na ciele ptaszka; również i życie bakterji zaciekawiło małych słuchaczy, ale ani jeden z licznej gromadki nie był w stanie zrozumieć odnośnego ustępu.

Wyjąwszy jednak ten jeden ustęp, pozostałe opowiadania odznaczają się przejrzystością myśli i barwnym ujęciem przedmiotu.

W nowelce „Antek śmieciarz“ autorka ciepło i żywo przedstawia pracę małego śmieciarza i bez sztucznego moralizowania wykazuje pożytek, jaki ona ludziom przynosi.

Równie barwnym i interesującym jest rozdział p. t. „Śmietnik na wsi,“ po mistrzowsku przedstawiający gwarę ptaków. Szkoda tylko, że zbyt szczupłe ramy rozdziału nie pozwoliły na bardziej wyczerpujące przedstawienie życia tak typowych obywateli śmietnika, jak wróbla i dzierlatki, bądź co bądź należało udzielić im więcej miejsca.

Kwestji samoobrony roślin poświęciła autorka rozdział p. t. „Do broni.“ Może początek nieco sztuczny, całość jednak przedstawia się ujmująco.

Ze wszech miar natomiast doskonałym jest obraz, przedstawiający rozliczne przystosowania roślin do rozsiewania nasion. Temat wyzyskany doskonale, opowiadanie żywe i zajmujące, pełne bezpośredniego, dziecięcego humoru. Szczególniej w rozdziałach „Stacja balonów“ i „Podróż na psim ogonie“ popularyzatorskie zdolności p. H. zarysowały się w całej pełni.

To samo da się powiedzieć o ostatniej nowelce „Nocne duchy śmietnika,“ zwłaszcza o zakończeniu, gdzie współdziałalność życia i śmierci została w sposób przystępny, a nie bez pewnej głębi przedstawiona.

Pozostałe rozdziały potrącają również o ciekawe zagadnienia biologiczne, tak że książeczka, jako całość, daje pewien skończony obraz życia, którym tchnie opisywany

przez autorkę światek. Szczególniej życie roślinne przedstawiła autorka dość wyczerpująco. Szkoda tylko, że nie znalazło się miejsca na roślinę tak ciekawą, jak kolcowój (Lycium barbarum), charakterystyczny ze względu na kolce, lepkie owoce i sposób krzewienia się, a stanowiący zarazem doskonały przykład zupełnego zaklimatyzowania się stosunkowo niedawnego przybysza. Mniej natomiast zostało uwzględnione przez autorkę życie zwierząt śmietnika. Tak, naprzykład, wrony, kawki, myszy, pająki i t. p. pospolici tego środowiska goście zostali zupełnie pominięci. A przecież zasługują one bardziej na wzmiankę, aniżeli skarabeusz, który z naszym śmietnikiem ma tylko bardzo luźny związek i bez szkody dla całości, a raczej z korzyścią mógłby być pominięty.

Należy zanotować jeszcze parę niedopatrzeń i nieścisłości. Opisując losy zwłok martwego ptaszka, p. H. zapomniała o kościach. Uwaga, że kości służą do filtrowania soków cukrowych, jest nieco przestarzałą; obecnie w tym celu używa się tkanin. Usiłując dać pojęcie o rozmiarach mikrobów, autorka posługuje się skalą porównawczą zbyt rozległą („tak mali, że najmniejszy karzeł jest w porównaniu z niemi olbrzymem“ str. 15).

Zewnętrzna strona książki przedstawia się dodatnio; papier dobry, druk wyraźny; tylko kilka rysunków, nie wytrzymujących najpobłażliwszej krytyki, stanowią ujemną stronę wydawnictwa.

Drobne te usterki nie zmniejszają wartości książeczki, która zasługuje na jaknajszersze rozpowszechnienie.

E. Warchoł.

Prof. John Perry. Czł. Tow. Król. Bąki, przetłomaczyła Matylda Meyer. Warszawa. Nakładem księgarni naukowej, 1910.

Książeczka znanego popularyzatora Perry'ego o bąkach, przetłomaczona na język polski, stanowi pożądany i ważny przyczynek w naszej bardzo skromnej popularnej literaturze fizycznej. Znajdujemy tu zwięzłe przedstawienie własności ciał wprawionych w szybki ruch wirowy, popularne wyjaśnienie tych własności i wreszcie zastosowanie wyników spostrzeżeń nad bąkami do astronomji, nauki o świetle i elektromagnetyzmie. W tak krótkim i popu-

larnym przedstawieniu przedmiotu wiele szczegółów z konieczności potraktował autor pobieżnie; nie czyni to ujmy książce, która przedewszystkim ma na celu wskazanie szeregu faktów niepospolitych, zachętę do zastanowienia się nad niemi i wogóle nad doniosłością naukowego traktowania spostrzeżeń. Szczególnie pod tym względem charakterystycznym jest ustęp ostatni, gdzie autor każdą myślącą jednostkę zachęca do pracy naukowej, obiecując osiągnięcie w tym prawdziwego i trwałego zadowolenia. Myśl to nadzwyczaj doniosła, a rzucenie jej naszemu czytelnikowi jest szczególnie ważne wobec tak słabego rozwoju i niedoceniania działalności naukowej u nas.

Tłomaczenie poważniejszych uwag nie nastręcza, należałoby chyba tylko przy nowym wydaniu zwrócić uwagę na styl szczególnie na początku książki w celu uczynienia go prostym i mniej zawiłym.

M. Pożaryski.

Dr. Fr. W. Foerster. Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do karności w szkole. Przekład Marji Łopuszańskiej. Warszawa. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, 1909.

Wobec ogólnego u nas zaniedbania wykształcenia moralnego młodzieży szkolnej, oraz dokonywanych prób zreformowania pedagogiki, ciekawym jest poznanie poglądów zurychskiego profesora, który w dziele swym: „Szkoła i charakter,“ zagadnienie to z innego rozważa stanowiska.

Dotychczas wychowanie moralne w szkołach powierzone było duchowieństwu, które za pomocą wykładów religji i przestrzegania zachowania praktyk religijnych miało urabiać dusze młodzieży.

Jakie rezultaty przyniosło tego rodzaju wychowanie, widzimy chociażby z ogólnej dążności do zreformowania szkół pod względem kształcenia etycznego.

Foerster nie odrzuca religji, przeciwnie utrzymuje on, że wychowanie moralne powinno opierać się na podwalinach religji. W myśl tej ostatniej ideałem, który ma przyświecać ludzkości jest: „osiągnięcie duchowej wolności,“ pragnieniem człowieka ma być „upodobnianie się Bogu!“

Wszelkie wysiłki ludzkie mają zmierzać ku temu, aby zmysły zostały opanowane i aby wyzwolić duszę od zależności ciała, — wtedy dopiero będziemy u szczytu doskonałości! Środkiem do osiągnięcia celu tego ma być: rozwijanie posłuszeństwa, karności, silnej woli i umiejętności panowania nad sobą. Posłuszeństwo nie powinno być oparte na ślepym przymusie, lub strachu, gdyż tresura odwołuje się do niższych, zmysłowych motywów. Chcąc uszlachetnić, podnieść moralnie wychowańca, działać trzeba na stronę jego duchową, pobudzić najlepsze struny duszy ludzkiej, uczynić go zdolnym do posłuszeństwa. Wychodząc z założenia, że naczelnym zadaniem jest wyzwolenie jednostki od samej siebie, Foerster uważa posłuszeństwo za środek do opanowania zmysłowej indywidualności człowieka. Wymagając posłuszeństwa od dziecka powinniśmy, według autora, odwoływać się do jego bohaterstwa, gdyż istnieje w człowieku dążność przyrodzona do wolności, co ułatwia niezmiernie wszelkie poddawanie i usposobienie do przyjęcia i uznania przez dzieci aktu posłuszeństwa.

Autor wykazuje błędy niektórych szkół amerykańskich, gdzie nauczyciele nie uwzględniają żadnej karności, natomiast ulegają narowom i kaprysom dzieci,

Na indywidualność zapatruje się Foerster. jak na żądzę zadośćuczynienia fantazjom, popędom—szkoła nie powinna zatym indywidualności rozwijać. Uważa jednak za niezbędne stosowanie środków 'psychologicznych do indywidualności dziecka, czyli, że mamy wybierać odpowiednie drogi postępowania, dla każdego dziecka odmienne. Zastrzegając się przeciw rozwijaniu wybujałej indywidualności, chce jednak autor wychować jednostkę wolną, samodzielną duchowo, nie poddającą się opinji ogółu, radzi więc zachęcać wychowańców do indywidualnego przeciwstawiania się opinji publicznej szkoły, gdzie często zarazę moralną szerzą jednostki silne, ale zdeprawowane, im zaś podlegają słabsi, bierniejsi. Jako jeden z najważniejszych środków pedagogicznych do udochowienia jaźni uważa Foerster—pracę. Radzi więc odwołać się do uczuć dziecka, przedstawiając mu, jaką korzyść dla duszy osiągnie ten, kto pokonać potrafi lenistwo! W przezwyciężeniu zmudnej i przykrej pracy kształcić mamy nasz charakter:

w tym celu nie powinniśmy ułatwiać dziecku pracy i z nauki robić zabawki, gdyż w ten sposób tracimy możność doskonalenia charakteru. Z tego samego stanowiska zapatruje się autor na uświadamianie w kwestji płciowej. Przewodnią myślą powinno być nie informowanie młodzieży szkolnej w sprawach seksualnych, ale kształcenie woli, aby tym skuteczniej zwalczać w sobie popędy natury zmysłowej. Dlatego jednostronne kształcenie fizyczne, polegające na uprawianiu sportów z pewną zapamiętałością przez młodzież angielska, ma w Foersterze poważnego przeciwnika, gdyż sprzyja to kultowi ciała i nadmiernemu rozwojowi zmysłów.

Wyjaśniwszy, na czym polega jego ogólny pogląd na wychowanie, przechodzi autor w następnych rozdziałach książki do zapoznania czytelnika ze wskazówkami metodycznemi, które wypływają z głównych postulatów i założeń dzieła. A więc jaki powinien być stosunek nauczycieli i kierowników względem uczniów w szkole?

Rola nauczyciela z despotycznego władcy zmienić się powinna w najlepszego przyjaciela.

Poważnym, taktownym postępowaniem powinien nauczyciel zaskarbić sobie szacunek u młodzieży.

Stosunek jego do dzieci powinien opierać się na wzajemnym zaufaniu i miłości — wszelka zatym kara cielesna ma być raz na zawsze usuniętą: zabija ona godność osobistą karanego, budzi w nim uczucie zemsty i chęć odwetu, sprzyja rozwojowi tego rodzaju wad, jak kłamstwo, obłuda. Będąc przeciwnikiem kar cielesnych, autor nie usuwa jednak kar wogóle i radzi je stosować jako pokutę, tak naprzykład: za brak panowania nad sobą, poleca wypracowanie zadań.

Nauczyciel powinien wierzyć w dobre chęci i popędy dzieci i pomimo bacznej obserwacji i kontroli, nie podejrzewać je o złe zamiary, lub czyny. Przekonanie i wiara kochanego nauczyciela w lepszą naturę wychowańca staje się dla tego ostatniego bodźcem do poprawy.

Wspólnie z uczniem starać się powinien nauczyciel pokonywać trudności, które stoją na przeszkodzie do poprawy, nie wspominać przewinień, niegdyś spełnionych.

Młodzież popełnia często pewne wykroczenia, nie zdając sobie sprawy, dla czego ten lub ów czyn jest niemoralny.

Ażeby sprostować zatym pojęcia dzieci, wykazać im następstwa złego czynu, radzi autor wprowadzić pogadanki: za temat służyć mają: życie koleżeńskie, różne fakty historyczne, albo z literatury poczerpnięte. Dzięki takim pogadankom zaznajamia się nauczyciel z poglądami i duchowym życiem dzieci. Żeby jednak odpowiadać temu trudnemu zadaniu, potrzeba takich wychowawców, którzy służyć będą jako przykład do naśladowania. Wszystkie te zalety ducha, które pragniemy rozwinąć u młodzieży, powinni posiadać ich kierownicy.

Pierwsza część dzieła, poświęcona ogólnemu poglądowi autora na wychowanie moralne, jest dla czytelnika bardzo niejasną, pochodzi to z jego mistyczno-religijnego poglądu na zadanie wychowania. „Dążeniem naszym powinno być osiągnięcie duchowej wolności!“ Na czym polega jednak ta wolność? tego nam autor wcale nie wyjaśnia. Cel wychowania staje się zatym wysoce abstrakcyjnym i niezrozumiałym.

Osiągnąć ideał ten według autora możemy wtedy tylko, jeżeli należycie ujarzmić potrafimy nasze ciało i zmysły.

Walka pomiędzy duchem i ciałem i skuteczne opanowanie ostatniego jest pojęciem zasadniczym w dziele Foerstera. „Asceza jedynie prowadzi do wolności,“ mówi autor. Ideał taki sprzeciwia się naturze człowieka i nie może odpowiadać normalnemu rozwojowi ludzkości, sztucznie narzucony może być tylko przyjęty przez jednostki— ogół odrzuci instynktownie wszystko to, co tamowałoby naturalny jego rozwój.

Autor jest zwolennikiem bezwzględnej karności i dyscypliny w szkole, a że pogodzić świadomego spełniania swych obowiązków z posłuszeństwem nie można, wynajduje więc punkt wyjścia w poddaniu wychowańcowi idei „doskonalenia się.“ W imię tego, rzekomo wolna jednostka ochoczo ulegnie wszelkim narzuconym i niezgodnym z jej wolą prawom. Autor nie protestuje przeciwko takim warunkom życia ludzkiego, które zmuszają do zupełnego poddania się jednych woli drugich, radzi natomiast, ażeby rozkazy wydawane były tonem łagodnym, pełnym szacunku. Czyż, kierując się powyższemi zasadami pedagogicznemi, uzdolnimy wychowańca do życia samodzielnego i obywatelskiego? Przeciwnie, stworzymy typ niewol-

nika, który wszelki ucisk i wyzysk znosić będzie, jako doskonały środek ćwiczenia swej duszy. W szkołach, opartych na samorządzie posłuszeństwo w zwykłym znaczeniu tego słowa staje się zbytecznym, wszyscy podlegają prawom, które najlepiej odpowiadają współżyciu.

Pewną sprzeczność widzimy w rozumowaniu autora, który zaznacza, że posłuszeństwo powinno być świadome, a jednocześnie powstaje przeciw racjonalistycznemu usprawiedliwianiu wymagań, sądzi, że tego rodzaju pedagogika wpłynie ujemnie na charakter dziecka. Jednakże praktyka i teorja poucza nas, że w miarę rozwoju pojęć powinniśmy tłumaczyć młodzieży, dlaczego ma postępować tak, lub inaczej. Wogóle daje się zauważyć znaczny rozdział jaki najniesłuszniej wprowadza autor pomiędzy kształceniem umysłowym i moralnym.

Na pracę zapatruje się autor, jako na umartwienie, akt pokuty, jako środek do osiąguięcia „wolności duchowej,“ jak gdyby ludzkość nie potrzebowała pracować, ażeby opanować przyrodę, zdobyć tym sposobem lepsze warunki materjalne i moralne — życie uczynić łatwiejszym, doskonalszym i przyjemniejszym.

W wykonywaniu przykrej i zmudnej pracy młodzież ma wyrobić w sobie siłę woli, żeby zwalczyć popędy ciała. Autor nie uznaje dodatnich wpływów życia zbiorowego na jednostkę i twierdzi, że człowiek tymbarbziej zbliża się do prawdy im więcej jest pozostawiony samemu sobie. Jestto pogląd ascetów średniowiecznych, którzy w odosobnieniu i pokucie spodziewali się osiągnąć doskonałość duchową. Interesy i prace współczesnego człowieka są tak ściśle splecione z bytem innych, że trudno wyobrazić sobie rolę człowieka, który pozostaje odosobniony i nie bierze żywego udziału we współżyciu.

Wszak zasady moralne są to prawa obowiązujące ludzi do pewnego sposobu postępowania jednych, względem drugich, powstać one mogły jedynie we współżyciu, a zatym doskonalenie się moralne nie może się dokonywać poza stosunkami społecznemi.

W dziele: „Szkoła i charakter“ znajdujemy dużo sprzeczności w poglądach autora, utrudnia to niezmiernie ujęcie ich w jedną całość.

W wielu razach autor dowodzeń swoich nie uzasadnia i nie opiera na podstawach nauki. Pogląd ogólny na wychowanie jest dowolnie przyjęty przez autora bez rozbioru i dowodów.

Dzieło to jednak nie pozbawione jest pięknych myśli głęboko przez autora odczutych lub trafnie zastosowanych.

Amelja Karwacka.

Z czasopism.

Nauczanie gieometrji w zakresie szkoły elementarnej.

W numerze 13 „Ecole Nationale“ za rok bieżący ukazał się artykuł o nauczaniu gieometrjl, napisany przez pannę Mouchamps, nauczycielkę w szkole dr. Decrolego, nauczycielkę matematyki, jakby się u nas powiedziało, a jak się tam mówi, nauczycielkę, która rozważa z dziećmi zagadnienia czasu i przestrzeni. Artykuł ten rzuca ciekawe światło na ujęcie przedmiotu, przedstawia bardzo umiejętny sposób przejścia do pojęć abstrakcyjnych, uniknięcia nagłego skoku do abstrakcji nieprzystępnej i niezrozumiałej dla dziecka.

Króciutki ten „kurs“ jest całością jednolitą, doskonale zwartą, logicznle związaną i posiada cel jasny: jest nim ćwiczenie zdolności abstrakcyjnego myślenia i wyciągania wniosków z pojęć odnoszących się do przestrzeni.

Właściwa nauka gieometrji zjawia się w programie dopiero w szkole średniej; zawiera jedynie pierwsze rozdziały gieometrji i opiera się na kilku definicjach i twierdzeniach; nie troszczy się zgoła o pojęcia, które dziecko musiało sobie przyswoić poprzednio, gdyż buduje system zupełnie nowy i zdaje się nie wiedzieć o tym, że dziecko musi znać już niektóre własności przestrzeni. Tymczasem w szkołach elementarnych zaznajamia się już dzieci z formami gieometrycznemi (dary Froebla są na tych właśnie podstawach oparte), lecz w końcu uznaje się je za nieużyteczne, nie korzysta się z nich i postępuje się tak, jakby dziecko o niczym jeszcze nie wiedziało. Wstępujące w naukę gieometrji dziecko wkracza do nieznanego mu świata. Formy rozumowania są nowe i mało przystępne dla młodej inteligiencji; język, w którym te rozumowania

są wyrażone zawiera mnóstwo wyrażeń nieznanych dziecku i wymaga ścisłości do której trudno mu się przyzwyczaić. Gdybyż jeszcze te rozumowania miały cel widoczny dla dziecka, gdyby się dały zastosować w jego życiu. Gdzie tam! Mówi się o punktach, linjach, kątach, rzeczach oderwanych, nieuchwytnych, pojęciach nie posiadających realnego istnienia. Gdyby chociaż te punkty, linje, kąty poznawane były na rzeczywistych, znanych dziecku dobrze przedmiotach, gdyby się odwoływano do przedmiotów dla demonstrowania znaczenia i zastosowania dowodzeń wyuczonych. Nic podobnego! Dziecko nie zna nic prócz definicji a z definicji tej niewiele pojąć może, gdyż jest nieuchwytną dla jego umysłu, a często fałszywą. Punkt nie ma rozciągłości, nie posiada wymiarów; linja jest rezultatem ruchu punktu, jestto długość bez szerokości i grubości, a zatym punkt, nie posiadający wymiarów powtarzając się, tworzy linję mającą jeden wymiar—długość. Jest więcej dowodzeń tego rodzaju, nie potrzeba ich powtarzać, znane są dostatecznie i każde pokolenie uczniów powtarza je bez zrozumienia. Matematycy, pisząc podręczniki, mają niejasną świadomość, że pojęcia te przerastają zdolności młodocianego umysłu i dlatego próbują materjalizować pojęcia oderwane, a ponieważ, zdaniem ich, należy zaczynać koniecznie od punktu i linji, omijają trudności, ucząc błędów. Tu należą rozmaite przenośnie i porównanie punktu np. do śladu, który pozostawia na ciele ukłucie igły. Zopomina się przytym, że ukłucie igły choćby najlżejsze pozostawia dziurkę mającą 3 wymiary, że ogranicza ona pewną ilość powietrza a napełniona wodą wystarczyłaby do życia jakiegoś mikroorganizmu i byłaby dla niego wszechświatem. Punkt nie istnieje i nie może być przedstawiony jako istniejący, nawet gdy sprowadzimy materjalizację do minimum. Na nic się też nie zda rozumować z dziećmi na temat punktu i linji, dopóki dziecko nie jest zdolne do abstrahowania ich. W istocie nie wiemy zupełnie w jakim wieku dziecko zdolne jest uogólniać i abstrahować pojęcia związane z przestrzenią. Wszystkie zarzuty postawione przyjętemu ogólnie systemowi nauczania gieometrji w klasach szkoły średniej dają się streścić w następujący sposób: 1) nauka gieometrji nie liczy się wcale z pojęciami, które są już własnością umysłu dziecka; 2) jest zupełnie oderwaną od życia; 3) formą

swą nie odpowiada umysłowości dziecka; 4) cel jej jest dziecku obcy; 5) uczenie definicji, których dziecko nie jest w stanie zrozumieć, opiera się tylko na pamięci, natomiast zdolność sądzenia o tyle od pamięci cenniejsza zostaje zaniedbana. W przeciwstawieniu do tych błędów zarys metody proponowanej przez p, M. posiada wszystkie przeciwne zalety: 1) wiąże się z pojęciami dziecka i przyjmuje je za punkt wyjścia; 2) opiera się na bezpośredniej obserwacji przedmiotów dobrze dziecku znanych; 3) rozwija zdolność obserwowania i sądzenia. Chcąc poznać środki prowadzące do tego celu, posłuchajmy autorki artykułu.

...Niezbędnym jest, aby dziecko zapoznało się bliżej z materją, której własności ma rozpatrywać, a pierwszym pojęciem, które z tego zetknięcia ma wynieść jest pojęcie *rozciągłości*. Nie wystarcza wykazanie, że ciała stałe posiadają objętość, trzeba udowodnić, że płyny i gazy posiadają tęż samą własność. W tym celu stosować należy jaknajwięcej doświadczeń; są one zupełnie proste i łatwe, odpowiednie nawet dla niższego oddziału szkoły elementarnej. Jedynym błędem, którego przytym należy unikać jest zbyt pośpieszne uogólnianie; zazwyczaj, gdy liczba doświadczeń jest dostateczna, dziecko wnioskuje samo, w chwili, gdy umysł jego został już przeniknięty faktami.

Oto kilka doświadczeń: 1) Zanurzyć rękę w naczyniu napełnionym wodą; naznaczyć poziom wody; 2) kazać ułożyć dzieciom dwa przedmioty na jednym miejscu; 3) Wsypać cukru lub soli do wody, zauważyć podniesienie się poziomu wody; 4) Odwrócić szklankę i wolno zanurzyć ją w wodzie; woda nie wnika do szklanki. Dlaczego? 5) Zastąpić szklankę lejkiem szklanym i zanurzyć go częścią rozszerzoną we wodzie. Tym razem woda wnika do wewnątrz. Dlaczego? 6) Powtórzyć to samo doświadczenie nakrywszy lejek u góry kawałkiem papieru. Gdy lejek zanurzamy papierek podnosi się i spada. Dlaczego?

Dziecko łatwo znajduje odpowiedź: dwa ciała nie mogą zajmować jednocześnie jednego miejsca w przestrzeni.

Zastosowanie wiadomości zdobytych: dlaczego pociąg w ruchu sprawia wiatr? Co się dzieje gdy wsypujemy sól do szklanki całkowicie napełnionej wodą?

Wszystkie przedmioty znajdujące się w klasie, w o-

grodzie mogą służyć do tego rodzaju doświadczeń, bardzo jak widzimy prostych. Porównywać można kamienie, pudełka, owoce, jarzyny i t. d., i t. d. Dziecko poznaje przytym jak często wrażenia zmysłowe skontrolowane pewną miarą okazują się mylnemi i niedokładnemi. Poleca się dziecku szukać przedmiotów najrozmaitszego kształtu, które mu się wydają równej wielkości: jabłka, gruszki, jajka, kamienie, kawałki metalu i t. p. Dziecko sprawdza, czy przedmioty te są istotnie jednakowo duże, a w przeciwnym razie poleca mu się rozklasyfikować je. Do doświadczeń tego rodzaju najlepiej nadaje się woda. Zanurzając przedmioty w słoju napełnionym wodą i znacząc za każdym razem jej poziom można klasyfikować przedmioty (różnej wielkości) pod względem objętości z wielką dokładnością. Za pomocą tych wszystkich doświadczeń dziecko robi pierwszy krok ku abstrakcji, gdyż uczy się pomijać wszelkie cechy materji: stan jej skupienia, barwa, kształt, budowa pozostają na stronie; bierze się pod uwagę jedną tylko cechę—objętość. Doświadczenia takie powinny być powtarzane wiele razy, przy każdej sposobności, zajmują zawsze dziecko pod warunkiem żeby samo przyjmowało w nich czynny udział. Oto przykład ćwiczeń tego rodzaju. Nauczycielka przynosi do klasy jajko i mleko; poleca dziecku nalać do naczynia taką ilość mleka, która równałaby się objętości jajka; woda ma służyć za miarę. Jest przytym dużo czynności do wykonania: dziecko musi wyszukać odpowiednie naczynie; nalać do niego wody i naznaczyć poziom włożyć jajko i powtórnie naznaczyć poziom; wyjąć jajko i napełnić miejsce przez nie zajęte wodą do poprzedniego poziomu; odlać dolaną wodę do innego naczynia i naznaczyć jej poziom; opróżnić drugie naczynie i napełnić je mlekiem aż do naznaczonego poziomu. Rozumie się, że wszystkie te czynności powinny być wykonane przez dziecko, nauczycielka pilnuje tylko i zwraca uwagę, aby się nie zakradły błędy i niedokładności. Kształt czy forma zostaje stopniowo wprowadzona jako dopełnienie rozciągłości i objętości. Zamiast zastępować objętość danego przedmiotu wodą, można użyć innego ciała łatwego do ugniatania np. gliny. Jeśli w danej chwili program obejmuje naukę o warzywach i owocach, nauczycielka przynosi do klasy marchewkę, kartofle, jabłka, gruszki, wiśnie, orzechy, zależnie do pory.

Dzieci robią z gliny dany przedmiot naturalnej wielkości a skończywszy go spłaszczają i zamieniają na kule. Otrzymują więc kule, których objętość jest równa objętości danego owocu czy warzywa. Porównując otrzymane kule dzieci mogą klasyfikować dokładnie jarzyny i owoce zależnie od ich objętości. Można robić te same doświadczenia, zamieniając otrzymane z gliny przedmioty na sześciany.

Dotychczas kształt uwzględniany był tylko jako sposób mierzenia, dla ułatwienia porównywania objętości; dzieci jeszcze go dotąd wcale nie analizowały. Teraz nauczycielka powinna zwrócić uwagę uczniów na właściwości kształtu, wiążąc go wszakże z rozciągłością; powinna doprowadzić dzieci do odnalezienia związku między różnemi formami prostemi, które przybiera materja. Obserwacja minerałów dostarcza pod tym względem dużo materjalu. Można zwrócić uwagę dziecka na to, że bardzo dużo minerałów tworzy t. zw. kryształy, które są utworzone z cząsteczek o kształtach regularnych i dla danej materji stałych, np. sześciany soli, piramidy kryształu górskiego i t. p. Dzieci powinny odnaleźć podobieństwo między temi kryształami a formami gieometrycznemi, które szkoła posiada; poczym każde dziecko dostaje kawałek gliny jednakowej wielkości i przerabiają na pewien określony kształt gieometryczny. Jedne dzieci robią kulę, inne sześcian lub bryłę równoległoboczną, jeszcze inne walce, lub stożek. Powtarzając kilkakrotnie podobne ćwiczenia dzieci nabywają wielkiej wprawy; potrafią z dwuch kawałków gliny tej samej objętości zrobić stożek i walec o podstawach równych, lub sześcian i piramidę czworoboczną, której podstawa równa jest ściankom sześcianu, spostrzegają, że stożek tej samej objętości co walec będzie trzy razy wyższy od walca; ustalą takiż stosunek między sześcianem i piramidą; zauważą że kula ma promień nieco dłuższy niż wysokość ścianki sześciana tej samej objętości i t. d., i t. d. W ten sposób pojęcia stosunków między wymiarami różnych form gieometrycznych zaczynają powoli i stopniowo przenikać do umysłu dziecka, które zdobywa, nie wiedząc o tym pojęcie 3 wymiarów i przysposobione zostaje do rozważania kształtu w samym sobie.

Kształt jest ograniczeniem materji, jestto miejsce jej zetknięcia z otaczającym środowiskiem. Pojęcie kształtu

nie jest wrażeniem czysto zmysłowym, lecz pojęciem wypływającym z kojarzenia wyobrażeń o innych właściwościach materji. Nie podejmując z dzieckiem dyskusji filozoficznych nad pochodzeniem kształtu i sposobem pojmowania go, można wyrobić dziecku abstrakcyjne o nim pojęcie za pomocą odpowiednich doświadczeń i ćwiczeń. Przedstawiamy np. piórnik drewniany i zapytujemy: z czego zrobiony jest ten piórnik? Ile razy piłowano kawałek drzewa, aby kształt taki nadać? Jakim sposobem powstały te ścianki? W jakim położeniu znajdują się względem siebie? Wskaż mi w klasie przedmioty o kształcie podobnym. Uczniowie zaopatrzeni w glinę wykonywują tę samą formę: zwraca się przytym uwagę dzieci na sposób kształtowania gliny i drzewa, na narzędzia do tego używane. Zapytujemy wreszcie dziecko co zrobić jeśli się chce nadać kształt jakiś wodzie? Pojęcie naczynia, które nadaje kształt płynowi utrwala się w umyśle dziecka i pozwala mu przejść od pojęcia objętości rozważanej w samej sobie do pojęcia kształtu objętości i rozwoju kształtu. Uczeń sam poznać musi rozwój każdego kształtu, a dochodzi do tego drogą doświadczalną. Daje się każdemu dziecku określoną ilość piasku jednakowej objętości i poleca się ukształtować go w pewną formę gieometryczną, pozostawiając wymiary do uznania jego. Dając jednakową ilość piasku otrzymamy pudełka najrozmaitszych wymiarów, mające jednakże taką samą objętość. Podajemy tu sposób w jakim dziecko powinno przytym postępować: rysuje najpierw jakikolwiek prostokąt, który ma służyć za podstawę, na nim buduje prostokąty, które stanowić mają boczne ściany i na podstawie wrażeń zmysłowych sądzi o równej objętości piasku i pudełka. Gdy forma jest wycięta i złożona, dziecko wsypuje piasek; jeśli okaże się za dużą, obcina wystające ścianki pudełka, jeśli przeciwnie, jest za małą, dziecko powiększa pudełko. Powtarzając takie ćwiczenie z uwzględnieniem różnych form gieometrycznych, dziecko zapozna się dokładzie z wymiarami i związkiem ich z objętością.

Dotychczas nie było mowy o powierzchniach, uwaga dziecka zwrócona była na granice objętości jedynie w celu rozważania w jakim związku pozostają one do samej objętości i do wymiarów. Dla zapoznania się z powierzchnią nie należy odrywać jej od objętości, ponieważ nie istnieją one zupełnie w oderwaniu. Najlepiej celowi temu odpo-

wiada rozważanie przecięć w bryłach. Ciąć, znaczy to nadawać inną granicę bryle, zmniejszając jednocześnie jej rozciągłość. Każde dziecko zaopatrzone w gruszkę, jabłko, kartofel dokonywa rozmaitych przecięć: podłużnych, poprzecznych, ukośnych, a następnie odrysowuje kształt granic świeżo otrzymanych. Uwaga dziecka jest głównie, a nawet wyłącznie skierowana na te przecięcia; widzi ono tylko nową granicę nadaną przedmiotowi i abstrahuje ją od pozostałych własności ciała. Rzecz prosta, że i tu nie można poprzestać na jednym ćwiczeniu, muszą one być powtarzane wielokrotnie na najrozmaitszych przedmiotach. Gdy dziecko posiada już w pamięci znaczną ilość przecięć, nauczycielka daje mu jakiś przedmiot do cięcia, określa jakie chce mieć na nim przecięcie i poleca narysowanie otrzymanej powierzchni z pamięci, bez wykonania uprzednio przecięcia. Rysunki uczniów będą za każdym razem poddane próbie, t. zn. będą skontrolowane za pomocą dokonanych następnie przecięć, co pozwala dzieciom poprawić możliwe błędy. Później zamiast jednego przecięcia robi się dwa, zwracając uwagę dziecka na otrzymaną przytym krawędź, która tworzy linją. Definicja linji zjawisk wówczas w sposób jasny i ścisły; większość zdolna nawet będzie samodzielnie sformułować definicje: linja jest rezultatem zetknięcia się (przecięcia się) dwu powierzchni, położonych w różnych kierunkach. Przechodząc dalej do 3 przecięć otrzymamy w sposób nieunikniony kąt, który daje pojęcie o punkcie. I znowu dziecko samo wyciągnie wniosek i stworzy definicję; określenie takie nie będzie już dla dziecka martwą literą, suchą formułką, gdyż ono samo ją stworzy, wyćwiczywszy uprzednio zmysły i zdolność sądzenia. Dla powiązania zdobytych pojęć z życiem można podsunąć dziecku najrozmaitsze zagadnienia. Oto przykłady: kałamarz stoi na stole; chcę za pomocą rysunku oznaczyć miejsce, które zajmuje, co zrobić? Chcę zaprowadzić rurę gazową w przedpokoju; będę nieobecna gdy przyjdzie robotnik; jak mu oznaczyć miejsce? Właściciel domu chce poznać wysokość szczytu sąsiedniego domu; nie chce zapytać o to gospodarza; co zrobi? Chcę znać wysokość jakiegoś drzewa w ogrodzie; co zrobię?

Rozważanie tych wszystkich kwestji dostarczy dzieciom pojęcia o linjach równoległych, prostopadłych, o ką-

tach, planach i t. p., a tym samym da mu gruntowne przygotowanie do zrozumienia pojęć abstrakcyjnych.

Byłoby ze wszechmiar pożądane, aby nauczanie średnie prowadziło dalej rozpoczęte dzieło, uzupełniając je i rozszerzając. Zastosowania fizyczne i mechaniczne mogłyby służyć zawsze za punkt wyjścia dla wszystkich twierdzeń gieometrycznych a jednocześnie użyte być mogą jako środek demonstrowania,

Streszczając program tu wyłożony zaznaczymy wytyczne jego punkty: pierwsze pojęcia to *rozciągłość i objętość*, krok dalej, to *kształt w połączeniu z objętością*, dalej *kształt i wzajemne stosunki różnych typowych brył gieometrycznych*. Następnie *powierzchnie*, a wreszcie jako rezultat rozpatrywania powierzchni pojęcie *linji i punktu*.

Wydaje mi się, że ilościowo program ten jest zupełnie wystarczający dla szkół elementarnych; największą jego wszakże zaletą jest nie suma dostarczonych wiadomości, lecz sposób ich zdobycia, oparty na czynnym współudziale dziecka, na ćwiczeniu jego umysłu i na dokładnej znajomości praw rządzących rozwojem umysłu.

Marja Lipska Librachowa.

Polski Związek Nauczycielski.

Sprawozdanie z posiedzeń Zarządu P. Z. N.

Zarząd P. Z. N. odbył w ciągu miesiąca stycznia i lutego 3 posiedzeń. Omawiauo i uchwalono pomiędzy innemi następujące sprawy:

1) Do Komitetu wystawy pedagogicznej jako przedstawiciele Związku obrani zostali: pp. Szycówna, Moszczeńska i dr. Margulies.

2) P. Szczepaniakowa uzyskała pozwolenie na podpisywanie „Nowych Torów.“ Strat finansowych, spowodowanych przez wydawnictwo pisma p. Szczepaniakowa nie ponosi.

3) Zarząd krajowego Związku nauczycielstwa ludowego w Galicji, zwrócił się do P. Z. N. z zaproszeniem na IV krajowy Zjazd delegatów Związku. Zarząd wystosował odpowiedź z podziękowaniem.

4) Odczytano list Zarządu Stowarzyszenia Naucz. Polskiego z propozycją oznaczenia terminu wykładów p. Twardowskiego na Wielki Tydzień i ustalenia opłaty dla członków stowarzyszeń nauczycielskich na rb. 1, dla innych—2 rb. Propozycję przyjęto.

5) P. Szczepaniakowa z upoważnienia Zarządu Związku zwołała zebranie dotychczasowych współpracowników „N. Tor.“ w celu naradzenia się co do utwo-

rzonego komitetu redakcji „Nowych Torów.“ Postanowiono sprawę tę rozstrzygnąć ostatecznie na zebraniu sekcji połączonych.

6) Odczyty p. Jezierskiego: „Spotkanie z kometą“ 13 i 21 lutego dały 174 rb. 90 k. czystego dochodu.

7) Postanowiono poczynić kroki odpowiednie do zorganizowania i zlegalizowania wykładów wakacyjnych dla nauczycieli szkół elementarnych.

8) Przekazano dwie sprawy sądowe do rozpatrzenia Komisji Rozjemczej.

9) Postanowiono zorganizować dla członków Związku cykl wykładów p. Moszczeńskiej. Program tych wykładów ma być rozesłany do wszystkich członków Związku.

10) Postanowiono skorzystać z okazji rozprzedawania jednej czytelni i nabyć dla bibljoteki Związku 331 dzieł (383 tomy) za rubli 218 kop. 35 wartości nominalnej rb. 566 kop. 99.

Zebranie połączonych Sekcji P. Z. N.

Dnia 4 lutego b. m. odbyło się zebranie połączonych sekcji P. Z. N. Zebranie wypełnił odczyt dr. Ochorowicza „Medjumizm a nauki przyrodnicze.“

Prelegient przypomniał słuchaczom cały szereg faktów historycznych, stwierdzających, że odkrycia, wychodzące daleko poza obręb wiadomości utartych, spotykają się często z niedowierzaniem, niechęcią, nawet zarzutami kłamstwa i szalbierstwa. Uczony takim traktowaniem zrażać się nie powinien, gdyż wcześniej czy później będzie tryumfował. Zjawiska medjumiczne, jakkolwiek dziwne i dla nas dziś niezrozumiałe, są takiemiż zjawiskami naturalnemi, jak wszelkie inne. Należy je badać bez uprzedzeń, stosując się

do wymagań spółczesnych metod przyrodoznawstwa, zachowując jaknajwiększą ostrożność w sądach, ale zarazem nie zamykając oczu na fakta, których negować nie możemy.

Po przerwie prelegient, czyniąc zadość ciekawości obecnych, przytoczył szereg przykładów zjawisk medjumicznych, klasyfikując je na objawy niższego i wyższego rzędu, oraz przeplatając opowiadania swojemi poglądami na teorję tych zjawisk.

Sprawozdanie z posiedzeń sekcji języka polskiego.

Sekcja języka polskiego w okresie poświątecznym odbyła 2 posiedzenia. Dnia 27/I p. K. Woycicki przedstawił część III projektowanego podręcznika stylistyki „O dźwięczności mowy.“ Dnia 10/II p. Szober zdał sprawozdanie z ostatniej pracy prof. Baudouin'a de Courtenay p. t.: „Zarys historji językoznawstwa czyli lingwistyki.“ Referent uznaje pracę prof. Baudouin'a za bardzo ważną dla nauczycieli i gorąco poleca jej przeczytanie.

Sprawozdanie z posiedzeń Sekcji matematyczno-przyrodniczej.

Po nowym roku odbyło się 2 posiedzenia Sekcji 27 styczniz i 9 lutego. Na pierwszym posiedzeniu p. M. Pożaryski w dłuższym referacie wyłożył ostatnie zdobycze w dziedzinie telegrafji i telefonji bez drutu. Referat ten i dyskusje wypełniły całe posiedzenie. Na drugim posiedzeniu, odbytym w pracowni fizycznej Muzeum Przemysłu i Rolnictwa p. St. Kalinowski demonstrował doświadczenia Eliha Thomsona, zachęcając nauczycieli fizyki do włączenia tych ciekawych

i efektownych, a zarazem nietrudnych do wyjaśnienia zjawisk do kursu wykładów w szkole średniej. Następnie p. M. Borowiecka wygłosiła referat w sprawie propedeutyki gieometrji, który wywołał ożywioną dyskusję. Postanowiono na jednym z następnych posiedzeń do tej kwesąji jeszcze raz powrócić. Tymczasem ustalono, że pożądanym jest taki propedeutyczny kurs matematyki, oraz niezbędne opracowanie odpowiedniego podręcznika do propedeutyki matematyki, który przy wszelkich możliwych na razie brakach stanowiłby pierwszy krok w kierunku właściwego załatwienia sprawy. Jako przykład z którego można skorzystać, nie wzorując się na nim niewolniczo, p. St. Kalinowski wskazuje Lougmaus'a Practical Arithmetik.

SPRAWOZDANIE
Zjedn. Sekcji gieogr. Stow. Naucz. Pol. i Związku Naucz. za rok 1909.

Zebrania sekcyjne odbywały się naprzemian to w lokalu Stowarzyszenia, to Związku. Osób bywało średnio po 25. Praca sekcyjna trwała pod groźnym znakiem zastrzeżenia władzy szkolnej, że usunięcie nauczycieli polaków od wykładów gieografji powszechnej jest tylko kwestją czasu. Spełniło to się z początkiem nowego roku szkolnego, t. j. od września tegoż roku. Pomimo takiej jednak konjunktury pracowano dość raźno i żywotnie. Od stycznia do wakacji letnich odbyto zebrań cztery, na których oceniano polskie podręczniki do wykładu gieologji, omawiano plany wycieczek szkolnych pedagogicznych słuchano interesujących referatów: 1) p. Stanisława Karczewskiego „O budowie gieologicznej Alp,“ 2) p. K. Stołyhwy: „O podziale ludzi na rasy,“ 3) p. Wł. Gorczyńskiego:

„O klimacie Egiptu i Sudanu,“ sprawozdań z wycieczek p. Kwietniewskiego do Hiszpanji i p. Kulwiecia na Podole.

Oprócz właściwych posiedzeń odbywały się i pogadanki gieograficzne.

Na pierwszym zebraniu powakacyjnym w d. 20 września przypuszczalne rozbicie gieografów i gieografek stało się powodem dłuższej dyskusji nad kwestją dalszego utrzymania sekcji. Jedni proponowali złączenie się w jedną całość z żywotną bardzo sekcją przyrodniczą, drudzy, obawiając się jej w ten sposób zagłady w dosłownym tego słowa znaczeniu, proponowali utrzymanie status quo ante za wszelką cenę. Po przegłosowaniu tej sprawy wybrano do urzeczywistnienia sekcji komisję złożoną z pp. Poniatowskiej, Czaplickiej, Kopalińskiej i pp. Skupia i Chmielowskiego. Komisja pracę sekcyjną postanowiła nadal prowadzić dla tego przedewszystkim, aby usuniętym ze stanowiska nauczycielom zapewnić możność moralnego współżycia i współdziałania i dowieść, że cios przeciwko nim wymierzony, nie odwiedzie ich od przekonania, że wykład gieografji powszechnej w szkole średniej do nich należeć powinien. Dokonano wyboru prezydjum i rozdzielono czynności. Na zebraniach odbywanych co dwa tygodnie wysłuchano następujących referatów: p. Jaczynowskiego: „Żmudź i żmudzini,“ p. M. Czapłickiej: „Wrażenia z Kaukazu i Krymu,“ dr. Ludomira Sawickiego z Wiednia: „O walce morza z lądem,“ p. W. Nałkowskiego: „Sfinks Afrykański,“ p. H. Poniatowskiej: „Rezultaty kwestjonarjusza w sprawie wykładu gieografji w szkole średniej,“ p. Chełmińskiego: „Zamki Jury Krakowskiej,“ p. Rodysówny: „Z wycieczki na Białoruś.“ Prócz tego zebrano materjały do katalogu gieograficznego.

Z łona sekcji zaproszona komisja zajęła się or-

ganizacją szeregu odczytów z dziedziny ziemioznawstwa, których jednym z celów było zastąpienie luki wychowawczej jaką brak gieografji powszechnej obecnie zadał programom—i danie możności zaświadczenia o swym życiu nauczycielom. Dwa odczyty z tego cyklu: 1) p. Sosnowskiego „Karpaty“ (I część) i 2) p. Łaganowskiego: „Argientyna w XX w.“ były referowane na sekcji w celu kooperacji koleżeńskiej. W programie zajęć przyszłych sekcja posiada kilka cennych przyobiecanych referatów. Obecny skład prezydjum sekcji stanowią: p. Chmielewski — przewodniczący, p. Nałkowska — wiceprzewodnicząca, p. Poniatowska i Kopalińska—sekretarki, pp. Skup', Łaganowski i Czaplicka—członkowie.

SPRAWOZDANIE
z Sekcji Pedagogicznej P. Z. N.

Bardzo liczne i ożywione zebranie sekcji pedagogicznej odbyło się w d. 25/1 b. r. Po załatwieniu spraw bieżących, a między innemi sprawy rozcsłania ankiety wzywającej do współpracy przy rozpowszechnianiu i zbieraniu odpowiedzi na kwestjonarjusz Kreczmara, p. Szycówna zaznajomiła słuchaczy ze stanem obecnym projektu wystawy pedagogicznej w Warszawie. Następnie p. Szycówna zwróciła się do obecnych, by zechcieli pamiętać, że projektowaną też jest druga wystawa pedagogiczna, która ma być połączona z międzynarodowym Zjazdem Pedagogicznym w Paryżu w sierpniu odbyć się mającym. Pedagogja polska ma być na kongresie i na wystawie reprezentowaną, to też p. Sz. prosi obecnych, by zechcieli wziąć udział bądź w kongresie, bądź w wystawie, bądź wreszcie przez dostarczanie wiadomości o szkołach polskich na

ręce dr. Piaseckiego we Lwowie, który ma napisać broszurę po francusku w celu zaznajomienia uczestników kongresu ze stanem szkolnictwa w Polsce. W Warszawie komitet dla rzeczonego kongresu stanowią: dr. Kosmowski, dr. Kopczyński, p. Szycówna i p. Zarzecki. Następny punkt porządku dziennego zapowiadał dyskusję na temat: „Sądy wśród dzieci." Sądy takie, z całym arsenałem procedury sądowej w miniaturze, stosował na kolonjach letnich z powodzeniem znany pedagog—miłośnik dzieci, Janusz Korczak. Wzruszające prawdą obrazy tych „sądów" umieścił on w powieści swej „Jośki, Mośki i Srule," która wychodziła w „Promyku," i wzbudziła nietylko zachwyt małoletnich czytelników, lecz i chęć naśladownictwa. Dzieci zaczęły się „sądzić," „oskarżać," „bronić," zaczęły to robić same, bez kontroli i mistrzowskiego, jak w pierwowzorze kierownictwa i oto — okazało się, że to co było zbawczym środkiem wychowawczym dla dzieci na kolonjach letnich zebranych, ujemnie oddziaływa na dzieci miejskie ze sfer inteligienckich. Dla wyjaśnienia tej sprawy Sekcja Ped. P. Z. N. poprosiła p. Korczaka o bliższe informacje. Korczak zaznajomił słuchaczy przedewszystkim z planem dnia na kolonjach letnich, z olbrzymiemi trudnościami, jakie przedstawia kierowanie i współżycie ze 150 dziećmi ulicy Warszawy, postawionemi wśród pokus wiejskich: wody do kąpieli w rzece i olbrzymiego lasu do spacerów. Przedstawił niemożność utrzymania, kierowania i oddziaływania na tak liczną i trudną gromadkę inaczej jak za pomocą autokontroli w tejże samej gromadzie, i wreszcie opisał, jak się odbywał ów sąd i jak dobroczynnie wpływał na dzieci. Pierwszą replikę wniosła p. Sempołowska. która powstawała przeciw sądom wśród dzieci, wykazując w pięknej, uczuciem drgającej przemowie, jak ujemny wpływ wywierają poszcze-

gólne role osób składających taki sąd na tych, co je wykonywują, jak poniża godność ludzką sam fakt sądzenia kogoś i jak niewłaściwą dla dzieci jest rzeczą sądzenia kogoś, wyrokowanie, oskarżanie, nie mówiąc już o upokarzającej i bolesnej roli podsądnego. W imię godności i wielkości duszy ludzi — dzieci wypowiada się więc Sempołowska przeciw sądom.

Wywiązała się bardzo ożywiona dyskusja, w której brali udział: pp. Makowski, Moszczeńska, Jezierski, Sempołowska, Szycówna i inni. W końcu dyskusji p. Korczak odpierając zarzuty wykazał, że fakty mówią za siebie, że dobroczynny wpływ sądów na kolonjach jest niezaprzeczalnym faktem, że nie ma lepszego sposobu oddziaływania na tę rozhukaną, przez ulicę Warszawy wychowywaną dziatwę i że być może na dzieci sfer innych tenże środek oddziaływa ujemnie, lecz to nie zmienia jego wartości jako środka wychowawczego na kolonjach letnich.

Posiedzenie skończyło się późno, mimo to olbrzymiego tematu nie wyczerpano i Sekcja obiecuje sobie powrócić do niego na następnych posiedzeniach.

KRONIKA.

Ograniczenie.

Właściciele szkół prywatnych z prawami otrzymali okólnik, zabraniający poddawaniu w tych szkołach egzaminom na świadectwo dojrzałości tym, którzy nie przeszli w danej szkole trzech klas ostatnich.

Nowa instytucja pedagogiczna.

Zarząd Koła matematyczno-fizycznego w Warszawie podaje do wiadomości publicznej, że przy kursach mat.-fiz., przez Koło prowadzonych, otwarta została pracownia fizyczna w lokalu Koła, Bracka 18 (Urania). Pracownia ta ma na celu ułatwienie uczącym wypróbowywania metod doświadczalnych w nauczaniu fizyki, oraz umożliwienie uczącym się wykonywania własnoręcznie prostych, a pouczających doświadczeń z zakresu fizyki. Opłata od pojedynczej osoby wynosi 6 rb.; dla większych kompletów—opłata zniżona. Można też z pracowni fizycznej korzystać jednorazowo. Wykładający fizykę mogą ćwiczenia w pracowni wypróbowywać bezpłatnie. Bliższych informacji, dotyczących korzystania z pracowni fizycznej, udziela się w lokalu jej codziennie od godz. 5—7. Tamże przyjmuje się zapisy na ćwiczenia. Zwiedzać pracownię można codziennie od godz. 5—7, korzystać z niej można w dowolnych godzinach dnia, zależnie od umowy.

Ogólne Zebranie Tow. Kultury Polskiej.

W dniu 2 lutego b. r. odbyło się doroczne ogólne Zebranie Tow. Kultury Polskiej. Zebranie wykazało, że

mimo przeszkody i tamy Tow. powoli, lecz stale rozwija się, liczy obecnie 5000 członków, posiada czterdzieści oddziałów i rozszerza i pogłębia swą działalność.

Odezwa Towarzystwa Psychologicznego.

Otrzymujemy z prośbą o umieszczenie:

Siła narodu, to jego wartość umysłowa, to dorobek myśli, dorzucony do ogólnej skarbnicy wiedzy — to praca na polu nauki. Naród nasz w najcięższych chwilach swego życia nie pozostawia tego pola odłogiem, a niejedno nazwisko polskie zyskało sławę nietylko w kraju, lecz i daleko poza jego granicami. Warunki tylko tej pracy cięższe, niż gdzieindziej, nie dozwalają jej rozwinąć się w całej pełni i oczekiwane przynieść owoce. Mamy cały zastęp pracowników ua polu psychologji eksperymentalnej, rozwija się u nas pedologja, budzi się potrzeba głębszego poznania psychiki ludzi normalnych i nienormalnych, dorosłych i dzieci, lecz wszelka praca w tym kierunku rozbija się o jedną przeszkodę — o brak pracowni psychologicznej. Brak ten zmusza wielu naszych uczonych do przebywania poza krajem i prowadzenia doświadczeń w laboratorjach zagranicznych, innym odbiera całkowicie możność przedsiębrania prac samodzielnych, utrudnia nawet popularyzację wiedzy, nie pozwalając wykładów psychologji odpowiednio demonstrować, co zwłaszcza w kształceniu nauczycieli jest rzeczą pierwszej wagi. Badania, prowadzone w pracowni psychologicznej, poza swym znaczeniem teoretycznym dla postępów nauki; mają wielką wagę praktyczną dla różnych dziedzin życia, z któremi psychologja pozostaje w ścisłym i bezpośrednim związku. Tylko znajomość dziecka daje podstawy do racjonalnego wychowania, cała pedagogika dzisiejsza na tej znajomości się opiera: badania inteligiencji dają możność odróżnić dzieci normalne od nienormalnych i każdej kategorji dać odpowiednie dla niej wychowanie; badania nad znużeniem ustalają zasady hygjeny pracy, których zachowanie jest niezbędne dla zachowania zdrowia młodego pokolenia; psychologja zeznań niezbędną jest dla prawnika, psychologja mowy dla lingwisty, psychologja tłumu dla działacza społecznego; badania nad istotą uczuć i sądów estetycznych

dla artysty i krytyka literackiego. Z badaniami psychologicznemi pozostają w nierozerwalnym związku badania nad morfologją i biologją układu nerwowego, tak ważne w rozwoju metod leczniczych w chorobach nerwowych i umysłowych. Wobec tej nieodzownej i niczym nie dającej się zastąpić potrzeby nauki naszej I-szy Zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich w Warszawie w październiku 1909 roku uchwalił założenie pracowni psychologicznej, powierzając tę sprawę komitetowi organizacyjnemu Zjazdu. Powołani przez ten komitet, jako specjalna komisja pracowni, pragniemy tę zbiorową wolę w czyn zamienić. W krajach szczęśliwszych i bogatszych od naszego laboratorja psychologiczne powstają i są utrzymywane kosztem państwa, lub miasta, albo z miljonowych zapisów dbałych o oświatę bogaczy; nasza pracownia, która nam ubogim ma zastąpić kilka zakładów specjalnych, gdyż oprócz psychologji eksperymentalnej ma objąć badania z dziedziny pedologji, psychopatologji i biologji układu nerwowego, może powstać tylko prywatnemi środkami z dobrowolnych ofiar tych wszystkich, którym dobro nauki polskiej leży na sercu. Do nich więc się odwołujemy z pełną wiarą, pewni, że usiłowania nasze znajdą oddźwięk w społeczeństwie, które w poczuciu obowiązku obywatelskiego poprze podjęte przez nas dzieło. Ofiary wszelkie na ten cel nadsyłać prosimy do Banku Handlowego w Warszawie, na rachunek bieżący Polskiego Towarzystwa Psychologicznego dla „Pracowni Psychologicznej.“

Komisja pracowni:

dr. med. E. Flatau. *dr. fil. J. Segał.*
dr. W. Męczkowski. *dr. Wł. Sterling.*
dr. med. R. Radziwiłłowicz. *A. Szycówna.*
Jadwiga Rzętkowska. *dr. fil. W. Weryho.*

Odczyt W. Jezierskiego.

Staraniem P. Z. Naucz. został urządzony odczyt na temat „Spotkanie z kometą.“ Wobec tego, że w roku bieżącym ukazała się już jedna kometa, a mamy ujrzeć jeszcze parę — zainteresowanie się tym zjawiskiem jest ogromne i odczyt został powtórzony w d. 20 b. m.

Ze stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego.

Dnia 12 lutego odbyło się w sali Towarzystwa wioślarskiego zebranie ogólne członków Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego z następującym porządkiem dziennym:

1) Odczytanie sprawozdania z działalności Stow. Naucz. Polskiego za 1909 r.

2) Stosunek Zarządów Stow. N. P. i Polskiego Związku Nauczycielskiego,

3) Sprawozdanie Komisji rewizyjnej.

4) Projekt budżetu na rok 1910.

5) Wnioski Zarządu.

6) Wybory.

Po wyborze p. Białowiejskiego na przewodniczącego, p. Winkler odczytał sprawozdenie, które wykazuje co następuje:

Stowarzyszenie liczyło 1 stycznia 1909 roku 419 członków, w roku sprawozdawczym wykreśliło się 67 członków, zapisało się 44, obecnie liczy Stowarzyszenie 396 członków.

Na prowincji tylko w Kielcach i Kaliszu liczba członków wzrosła, w Piotrkowie zaś, Lublinie, a szczególnie w Łodzi wobec szykan ze strony władz oddziały Stowarz, bardzo słabo rozwijały się. Wogóle tak w Warszawie, jak i na prowincji rozwój Stowarzyszenia był niepomyślny, tłomaczy się to ogólną apatją społeczeństwa do wszelkiej pracy kulturalnej i organizacyjnej i utworzeniem się sekcji prefektów przy konsystorzu w Warszawie. Niewypłacalność członków również przyczynia się do słabego rozwoju stowarzyszenia. Bibljoteka liczy 2830 książek.

Praca Stowarzyszenia ogniskowała się przeważnie w sekcjach: języka polskiego, literatury polskiej pedagogiczno-wychowawczej, przyrodniczej, gieograficznej, historycznej, rysunkowej, języków nowożytnych i nauczycieli szkół elementarnych. Oprócz tego istnieje Kółko śpiewacze, komisja teatralna, wydawnicza i biuro informacyjne, które w roku sprawozdawczym udzieliło 24 posady.

W sekcjach opracowywano katalogi, kwestjonarjusze, oceniano podręczniki, odczytywano referaty.

Stowarzyszenie załatwiało sprawy rozjemcze, wysy-

łało delegatów na zjazdy: pedagogiczny we Lwowie, psychologiczny i psychjatryczny w Warszawie, ufundowało tablicę pamiątkową im. Łagowskiego w kościele w Piotrkowie.

Stowarzyszenie wydaje organ „Wychowanie." Liczba prenumeratorów zmniejszyła się, a to wskutek wysokiej ceny prenumeraty. Sprawozdanie kasowe wykazuje wpływów 3811 rb. 67 kop., wydatków 3819 rb. 21 kop., fundusz Stowarzyszenia z 2752 rb. 37 kop., wzrósł do 3139 rb., w każdym razie wpłynęło więcej niż przewidywano. Zaznaczyć należy, że Zarząd operował funduszami nadzwyczaj oględnie.

Co zaś do „Wychowania," to organ ten pochłonął 2224 rb., ponad wpływy z ogłoszeń i prenumeraty, tak że musiano na pokrycie deficytu zaciągnąć pożyczkę. W „Wychowaniu" zaprowadzono płatny dział ogłoszeniowy naszego szkolnictwa.

Budżet „Wychowania" na rok bieżący przewiduje 5400 rb. wydatków, deficyt wyniesie 1400 rb. Ażeby pokryć takowy, zebranie uchwaliło powiększyć składkę członkowską w Warszawie z 8 rb. na 12 rb., za którą to sumę członkowie będą otrzymywać już i organ Stowarzyszenia. Nauczyciele ludowi mają opłacać w Warszawie 6 rb. bez pisma, 8 rb. z pismem; na prowincji zaś ludowi — 6 rb. z pismem; a wszyscy inni 8 rb. i także z pismem. W kwestji stosunku z Zarządem Zw. Naucz. postanowiono: na zarzuty nie odpowiadać, polemiki nie prowadzić, ale i nie wyłamywać się od wspólnej pracy.

Do Zarządu na rok 1910 wybrano pp.: Konrada Chmielewskiego, Kacpra Tosiego, Jana Zydlera, Grzegorza Zawadzkiego. Na zastępców p. Maksymiljana Heilperna, Tomasza Świętochowskiego i p. Halinę Poniatowską. Do Komisji rewizyjnej weszli pp.: Cezary Barchwitz, Maksymiljan Białowiejski i Zygmunt Tyszka.

Ze szkolnictwa w Zagłębiu Dąbrowskim.

Przed kilkunastu laty fabrykant Dietl ufundował szkołę realną z prawami szkół rządowych. W jesieni 1900 roku ta szkoła liczyła 431 uczniów (w tej liczbie 45 żydów). W styczniu 1902 r. o pół mili od Sosnowca powstała szkoła handlowa w Będzinie, która w latach 1903/4 i 1904/5 wyraźnie odciągała młodzież od realnej w Sosnowcu, jednak już w jesieni 1904 obydwie szkoły były zapełnione, a zatym *obecność szkół wywołała wzmożone kształcenie dzieci*. Wówczas uczyło się:

	katol.	prawosł.	ewang.	żydów	razem
W szkole realnej	274	39	37	43	393
w Sosnowcu %	66,7	10	9,4	11,9	
w handlowej	212	8	9	117	346
w Będzinie %	61,2	2,3	2,7	33,8	
Ogółem kształciło się	486	47	46	160	739
%	65,7	6,4	6,3	21,6	

W październiku 1905 roku przemieniono szkołę handlową w Będzinie na szkołę prywatną, w r. 1906 otwarto 4-klasową szkołę realną w Sosnowcu, którą w dwa lata później zwinięto, gdyż zjawiła się tam 7-klasowa handlowa (obecnie posiada klasę VI). W jesieni roku 1909 kształciło się:

	katol.	prawosł.	ewang.	żydów	razem
w handlowej w Będzinie	374	—	3	48	425
w handlowej w Sosnowcu	236	—	3	23	262
w realnej rządowej w Sosnowcu	112	47	21	46	226 [1])
Razem kształciło się	722	47	27	117	913
co czyni w odsetkach	79,3%	5,4%	2,9%	12,4%	

[1]) te dane, jako otrzymane drogą pośrednią od kilku osób, mogą zawierać drobną niedokładność.

Ilość młodzieży prawosławnej nie zmieniła się, ewangielickiej ubyła; co do żydowskiej, to zmniejszenie jest pozorne, gdyż przed 5 laty w szkole Będzińskiej kształciło się 42 chłopców z poza Zagłębia. (14 z Królestwa i 28 z Białej Rusi), ponieważ obecnie garść młodzieży żydowskiej najzamożniejszej kształci się w Niemczech, a jeszcze więcej w Warszawie u Murawiewa lub w innych szkołach z prawami, przeto obecnie suma uczącej się młodzieży żydowskiej z Zagłębia jest większa niż była przed 5 laty. Jestto stałą tendencją, że ta młodzież z 3 lub 4 klasy dąży do szkół z prawami, to też gdy w wyższych klasach (V, VI i VII) szkół prywatnych jest jej 6 i 5%, w szkole realnej z prawami stanowią 33%.

Największą zmianę widać w ilości młodzieży wyznania katolickiego która w ciągu pięciu lat z 486 doszła do 722. Te liczby należy uzupełnić: 1) w czasach gorących rodzice wywieźli garść chłopców do Krakowa, i ci chłopcy już tam będą szkoły kończyli i 2) na północy powiatu powstała 4-klasowa szkoła w Zawierciu, która odjęła parę dziesiątków chłopców, dawniej szukających nauki w Sosnowcu lub w Będzinie; oznaczam tę ilość na 20 — 30, czyli że przed 5 laty ilość młodzieży katolickiej z Zagłębia wynosiła 460 chłopców, Obecnie posiadamy 722, przyrost więc wynosi 262, co stanowi aż 57%. Te liczby najlepiej malują, że dążność do kształcenia chłopców była daleko większą niż możność jej zaspokojenia.

A więc w ciągu 5 lat „szalony“ wzrost uczącej się młodzieży doprowadził do 913 osób. Ponieważ obszar obsługiwany przez trzy omawiane szkoły męskie można obliczyć na 220 tys. mieszkańców, przeto na 10.000 ludności mamy 41 uczniów szkół średnich. Zapewne, jest to niemało, z wyjątkiem Warszawy takiego stosunku w całym kraju niema, ale bo też są to okolice przemysłowe, jak gdyby podmiejskie, wyjątkowo zasobne w ludzi zamożnych i inteligiencję zawodową. Porównajmy jednak z krajem sąsiednim z t. zw. Galicją, ktora przemysłu nie posiada, zamożności nam omal zazdrości, a górskie okolice z biedną chłopską ludnością powinny silnie zmniejszać liczbę uczącej się młodzieży. Otóż, gdy uprzywilejowane Zagłębie posiada 41 uczniów na 10000 ludności, owe upośledzone kraje podkarpackie mają ich 46!

Jakie warstwy społeczne dostarczają tych nowych zastępów młodzieży? Ze sfer inteligiencji zawodowej już niewielu mogło przybyć chłopców. Sfera majstrów i dozorców fabrycznych oraz zamożniejszych górników [1]) już dawniej próbowała posyłać chłopców do szkoły średniej— obecnie już pewnie wszystkich mogących się uczyć posadziła na ławę szkolną. Jeszcze jest jedna sfera, właściwa wyłącznie zagłębiu węglowemu, która zaczyna posyłać synów, lecz jeszcze nie wyczerpana—dawniejsi włościanie którzy przez wzrost zaludnienia stali się właścicielami placów, mających wartość miejską; sami najczęściej pracowali jako robotnicy lub posiadali sklepiki i w ciągu 15 — 25 lat nieznacznie stali się warstwą ludzi zamożnych, pobudowali domki robotnicze, a że to przynosi 17 — 20% od kapitału, więc dziś istnieje w Zagłębiu liczny zastęp dawnych włościan, posiadających $1\frac{1}{2}$ — 2 tysięcy dochodu rocznego (bywa i więcej). Ta sfera, będąc jeszcze w okresie świeżego dorobku, często zaniedbuje dzieci — materjał szkolny z tej sfery otrzymywany jest często mniej wart co do nauki i wychowania od dzieci robotników — nieposesjonatów. Późne rozpoczynanie nauki i brak w okolicy dobrych nauczycieli początkowych sprawia, że młodzież już nieco zapóźniona dobija się do klasy II i III, posiedzi parę lat na ławie i w ogromnej większości z IV, a najwyżej z V klasy opuszcza szkołę. Można przewidywać napewno, że za lat 15 — 20 ta cała sfera będzie posyłała chłopców do szkół, i materjał jakościowo się poprawi.

W szkołach handlowych Zągłębia kształci się sporo młodzieży niezamożnej. Jeżeli obliczyć sumy wydatkowane w ciągu paru lat przez dobroczynność zorganizowaną i prywatną, to zdumielibyśmy się; i nic dziwnego, że ta dobroczynność, obracając się wciąż w sferze tej samej na wszystkie strony opodatkowanej inteligiencji, zaczyna napotykać trudności wprost groźne. Gdzie drwa rąbią, tam wióry lecą — wśród żądających wsparcia bywały objawy obrzydliwego sobkostwa i wręcz oszustwa, z tym brakiem godności ludzi mogących płacić a chcących żebrać koła dobroczynne i zarządy szkół miały sporo do czynienia.

---

[1]) górnik (nie pomocnik—śleper) zarabia przecięciowo koło 60 rubli miesięcznie.

Na zarzut, że szkoły prywatne są drogie, można śmiało odpowiedzieć, że dotychczas każdy biedny chłopiec, przedstawiający jaką taką wartość szkolną, może się kształcić—wystarczy niezamożność i minimalna staranność, aby się wpis za chłopca znalazł. Jednakże wciąż podnoszą się głosy wątpliwości, czy to są kwalifikacje wystarczające do czerpania z grosza dobroczynnego. Niema dwuch zdań, że wszystko co zdolniejsze lub wybitniejsze, powinno być kształcone, ale dziesiątkami spotykamy młodzież, która po ukończeniu 3 lub 4 klas objęła najniższe stanowiska na kolei Wiedeńskiej, lub zostaje kancelistami po różnych biurach, a która po kilka lat czerpała z ciężko użebranych funduszów dobroczynnych. To zjawisko z kwartału na kwartał podlega coraz ostrzejszej krytyce, a trudno dopatrzeć wyjścia z tego ciężkiego położenia, bo kto może o dziecku 12—14 letnim przepowiedzieć, że ono nie skończy szkoły średniej.

Urządzono w Zagłębiu dwie szkoły (w Zawierciu 4-klasową) średnie, wysilano się na wpisy za młodzież niezamożną, są wypadki stołowania biednej młodzieży i zaopatrywania w książki, dwa lata z rzędu wysyłano z Będzina po 4 uczniów do Solca — wysiłki osobiste mają się czym szczycić, ale... to wszystko robi się wyłącznie dla młodzieży męskiej; dla dziewczyn robi się bardzo mało— ci więc, co nie zapominają o połowie młodzieży niesprawiedliwie zaniedbywanej, mają zasługę podwójną.

u. u.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Pierwszy zjazd austrjackiego związku reform szkolnych.

W lecie ubiegłego roku odbył się w Gmunden zjazd, który dał obraz potęgującego się ruchu reformacyjnego w szkolnictwie austrjackim i wywołał ogrome zainteresowanie.

Dążenie do zreformowania szkoły austrjackiej znajduje swój wyraz w dwuch czasopismach. Istnieją też dwie organizacje w tym samym celu.

Dzięki zbiorowym usiłowaniom i pomocy ze strony ministra oświaty nastąpiły znaczne zmiany w programie szkoły średniej. Zreformowany program pozostawia jeszcze wiele do życzenia, lecz ostatecznie zerwano ze starą zasadą „Qnieta non movere.“ (Spokój niech będzie nienaruszony).

Szkoła średnia austrjacka stoi wyżej od niemieckiej, lecz zupełnie inaczej dzieje się ze szkołą ludową, która w Austrji traktowaną jest po macoszemu i której poziom jest nizki.

Kwestje poruszane w referatach i odczytach na zjeździe, który zgromadził liczny zastęp pedagogów, podzielić się dadzą na trzy wielkie działy: szkolnictwo w Austrji, najważniejsze zasady reformy szkolnej i debaty nad poszczególnemi formami szkół.

Pierwszy zabrał głos prof. Hartnig, rozwijał on następujące punkty: ujednostajnienie programu pierwszych czterech klas dla wszystkich szkół. Rozszerzenie zakresu nauk humanistycznych w klasach wyższych. Praktyczne prace uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Uproszczenie egzaminów. Zniesienie egzaminu ostatecznego. Fizyczne wychowanie. Stosunek rodziców do szkoły. Państwowe szkoły na wsi. Kierunek szkół ludowych.

Einstein, mówił o zreformowaniu szkoły elementarnej.

Dr. Haufe zaznajomił słuchaczy z własnym sposobem praktycznego stosowania „naturalnego wychowania.“

Prof. L. Tesar zaznaczył, iż szkoła powinna iść ręka w rękę z rozwojem kultury. Obecna szkoła nosi na sobie dotąd jeszcze piętno zeszłowiekowego materjalizmu. Miejsce dzisiejszego „zapa-

miętywania“ winno zastąpić nauczanie doświadczalne. Celem kształcenia jest doprowadzenia młodzieńca do wyrobienia sobie własnego światopoglądu, punktem ciężkości winno być poznanie otaczającej rzeczywistości i panujących poglądów. Dlatego należy zerwać z zasadą przydatności tego lub owego przedmiotu. Należy zerwać z przesądem, iż nauczanie powinno posuwać się od przeszłości do teraźniejszości, od Homera do naszych czasów. Wielką krzywdę indywidualną i społeczną upatruje mówca w tym, iż studja przeciągają się do 25 roku życia, najlepszy okres pracy wytwórczej ginie dla ludzkości. Referat wywołał gorącą dyskusję.

Paru mówców przemawiało za rozwojem wychowania fizycznego przez wprowadzenie do programu szkoły średniej pracy ręcznej i laboratoryjnej.

Obecna werbalistyczna metoda, twierdzi prof. Schmiedl, ćwiczy jedynie pamięć mechaniczną, zabija popęd twórczy, wyrządza wielkie krzywdy duszy i ciału młodzieży. Uczeń winien przeżywać to, czego się uczy. Zadaniem nowoczesnej pedagogiki winno być wyrobienie samodzielności, dokładne obserwowanie, logiczne sądzenie, wyciąganie wniosków, czynny udział ucznia w pracy — a nie bierne słuchanie wykładu i gotowych formułek.

Prof. Dr. Gurlott mówił, iż pożądanym byłoby wcześniejsze przygotowanie do pracy zarobkowej. W opóźnieniu pod tym względem mówca upatruje wielkie zło społeczne, prowadzące do powstrzymywania się od związków małżeńskich, co znów pociąga za sobą wzrost prostytucji, nerwowości i choroby płciowe. Należy dążyć, by młodzieniec wstępował w szeregi życia praktycznego już w 17 roku życia, a nie w 21, jak się to obecnie dzieje. Wcześniej przestanie być ciężarem rodziców, wcześniej sam założy rodzinę.

Prof. Rott upominał się o prawo głosu ze strony rodziców w sprawach szkolnych.

Nauczyciel Prähauser zaznacza trzy najważniejsze braki szkoły początkowej: legenda ogólnego wykształcenia, sztuczność programu, nieuwzględnienie praktycznej strony, zbyt małe wyróżnicowanie materjału szkolnego.

Dwaj nauczyciele, Fischer i Herss, przedstawili program szkoły ludowej, zgodny z naturalnym biegiem rozwoju dziecka.

Na zakończenie zjazdu zabrał powtórnie głos p. Hueppe, podkreślając silnie, iż reformę szkoły należy rozpocząć od podstaw, t. j. od pierwszego roku nauczania. *D. Z.*

Kilka słów sprostowania.

Ulegając prośbom Redakcji, która pragnęła zakończyć polemikę pomiędzy p. Iwanowską i p. Moszczeńską, p. Iwanowska cofnęła swą odpowiedź polemiczną, przeznaczoną dla p. Moszcz., prosiła tylko o możność sprostowania następnych niedokładności w krytyce jej zawartych:

1) Nigdy i nigdzie nie zalecam zadawania dziecku pytań w rodzaju: co to jest czytanie? co to jest mowa?

2) Nigdy i nigdzie nie wspominam również o uczeniu dziecka pisać hieroglifami, pismem klinowym etc., uważając rzecz taką za najwyższy nonsens;

3) Skoro to, co piszę o „pamięciowym obkuwaniu dynastji Faraonów i Merowingów, są to komunały, których już dziś powtarzać nia warto“ — zmuszoną jestem podać źródło, z którego czerpałam. W artykule p. Moszczeńskiej „Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne“ (N. T. sierpień 1909) znajduje się ustęp: „Byłoby to równie bezcelowe, jak ćwiczenie w zamienianiu dat naszej ery na olimpiady i odwrotnie, *praktykowane przez bardzo bezmyślnych pedantów, wykładających historję starożytną!*“

Prócz tego zaznaczam jeszcze:

4) O ile dla badacza-lingwisty jest rzeczą pierwszorzędnej wagi odgadnąć kolejny porządek w powstawaniu części mowy, o tyle przy zaznajamianiu dziecka z gramatyką jest to kwestja podrzędna. Wolno tu uczącemu wybierać, co uważa za konkretniejsze i łatwiejsze. Co do liczebnika, nie może uczący objaśnić dziecku, że człowiek pierwotny uczył się rachować na palcach, póki mu możliwie przystępnie nie wyjaśni, skąd w umyśle owego jaskiniowca powstało *pojęcie* ilości. Tu każdy uczący może kierować się własną inwencją, tworząc dowolne hypotezy, Ja wybrałam za przykład przyrost osobników w rodzinie jaskiniowca jako najwięcej dla umysłu dziecka *plastyczny*.

Natalja Iwanowska.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Świętochowski Aleksander. Utopje w rozwoju historycznym. Warszawa 1910. Gebethner i Wolff.

Zapolska Gabrjela. Szaleństwo, 1910. Gebethner i Wolff.

Weysenhoff. Unja, 1910. Gebethner i Wolff.

Sprawozdanie szkolne za rok 1908/9. Pierwsza prywatna szkoła komercyjna żeńska A. Wereckiej. Warszawa, 1909.

Program nauk VII-o klasowej szkoły handlowej w Będzinie.

Filipowicz Tytus. Djalogi o życiu i śmierci. Nakładem wydawnictwa „Życie“ w Krakowie.

Bogacki Feliks. Zagadnienia etyki. Kraków, 1909.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieometrja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa.
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne (opuściło prasę).
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (opuściła prasę).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja (w druku).
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych (opuściło prasę).
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów.

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.